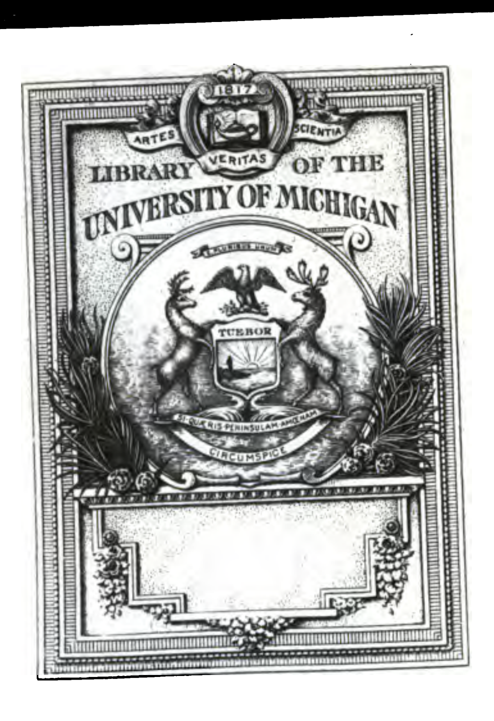

1817
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

EXCURSIONS
PÉDAGOGIQUES

OUVRAGE DU MÊME AUTEUR

PUBLIÉ PAR LA MÊME LIBRAIRIE

Quelques mots sur l'Instruction publique en France.
1 vol. in-16, broché. . . . . 3 fr. 50

4696. — Imprimerie A. Lahure, 9, rue de Fleurus, Paris.

EXCURSIONS

PÉDAGOGIQUES

PAR

MICHEL BRÉAL

Membre de l'Institut

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

—

1882

EXCURSIONS PÉDAGOGIQUES

UN VOYAGE SCOLAIRE
EN ALLEMAGNE

AVANT-PROPOS

Je publie aujourd'hui les notes d'un voyage scolaire en Allemagne, entrepris par moi, il y a déjà quelques années, avec l'idée de chercher des informations sur les méthodes et sur l'organisation de l'enseignement secondaire. Je dois, avant tout, un mot d'explication au lecteur sur les raisons qui m'ont décidé à lui soumettre ce travail.

Depuis quelque temps le public universitaire semble avoir repris goût aux matières pédagogiques, et il est à présumer que ce goût se forti-

fiera de plus en plus. Depuis que l'Université a des Sociétés pour l'étude des questions d'enseignement, depuis que les réunions des professeurs lui ont été rendues, depuis qu'elle a le moyen de faire entendre sa voix au Conseil supérieur et d'y défendre ses convictions, elle recherche avec curiosité ce qui, soit dans notre pays, soit à l'étranger, se rapporte aux grands intérêts dont elle a la garde. Les récentes réformes votées par le Conseil supérieur n'ont pas mis fin à ce mouvement d'étude : il semble, au contraire, qu'en lui donnant une direction déterminée, elles en aient augmenté la force. Tout le monde doit s'en féliciter : sans ce besoin de connaître et de s'informer, la plus noble profession dégénérerait en métier. Il n'y a pas d'administration, il n'y a pas de plan d'études officiel qui peuvent en tenir lieu.

Je ne voudrais pas qu'on pût se méprendre sur ma pensée. Après les réformes de 1880, le sentiment qui s'impose et qui domine dans le corps enseignant, c'est le besoin de stabilité. Quelles qu'aient pu être, dans le sein du Conseil supérieur, les opinions et les préférences de chacun, aujourd'hui les dispositions, dans les deux camps, sont les mêmes. Il faut que les nouveaux programmes soient fidèlement exécutés durant une série d'années. Ces programmes ont de bons

et d'excellents côtés, dont une pratique prolongée permettra de recueillir les avantages : au contraire, d'un nouveau changement l'Université n'aurait que les difficultés et le trouble; les générations qu'elle doit élever n'en auraient que les inconvénients et les périls.

Mais l'obéissance qu'on attend du corps enseignant est une obéissance raisonnable. La réflexion, le désir du mieux, l'étude du passé, l'observation des peuples voisins n'excluent en rien la consciencieuse exécution de la tâche quotidienne : on peut même dire que tout cela est nécessaire pour la bien remplir. La stabilité n'est pas incompatible avec une discussion sérieuse et indépendante : c'est après les longs repos, où aucune opinion libre n'a provoqué les échanges d'idées et les recherches, que les nouveautés hasardées, qui prennent les esprits au dépourvu, ont le plus de chance de s'imposer.

On verra ici le tableau d'un enseignement qui s'éloigne notablement du nôtre. Je connais la différence des deux pays : je sais les rapports qui existent entre l'état social et politique d'une nation et son système d'instruction. Beaucoup de choses, excellentes en Allemagne, ne conviendraient pas à la France. Il en est d'autres pour lesquelles nous avons la supériorité, et que l'Allemagne, à l'heure actuelle, s'applique avec plus

ou moins de succès à imiter. Tout n'est donc pas proposé en modèle : je veux surtout fournir à mes lecteurs le moyen de se former eux-mêmes leur jugement, qui ne sera peut-être pas toujours d'accord avec le mien.

Ces explications une fois données, ces réserves une fois faites, je me dispenserai d'y revenir et de les renouveler à tout instant. Je donnerai fidèlement mes impressions, telles que je les ai ressenties sur le moment. Je ne croirai pas qu'il me soit interdit, chemin faisant, de faire des retours sur la France : j'y reviendrai, au contraire, fréquemment, et j'en parlerai avec la franchise que je me suis une fois pour toutes imposée pour loi.

L'enseignement secondaire allemand comprend deux établissements distincts : le *gymnase*, qui donne l'instruction classique, et la *realschule*, qui répond à notre enseignement secondaire spécial. Je commencerai par le gymnase.

LE GYMNASE

Simplicité du plan. — L'externat. — Les gymnases à internat. — Le directeur. — Le Conseil des professeurs. — Moyens de stimuler le travail.

Par son nom d'origine grecque, le gymnase nous reporte à l'époque de la Renaissance. Ce nom fut adopté pour la première fois en 1538, à Strasbourg, par le célèbre humaniste Jean Sturm, qui le donna à un collège devenu fameux sous sa direction. De là, la dénomination se répandit au loin, en même temps que la Réforme. Nous laisserons de côté pour le moment cette histoire, sauf à y revenir plus tard, et nous examinerons le gymnase allemand, tel qu'il est aujourd'hui constitué. Il se compose de neuf classes, dont nous faisons suivre les noms, en mettant en regard la classe française équivalente[1].

Sexta,	Huitième.
Quinta,	Septième.

1. Cette correspondance se rapporte au temps où nos élèves commençaient le latin en huitième, le grec en sixième. Elle ne serait plus exacte aujourd'hui.

Quarta,	Sixième.
Unter-tertia,	Cinquième.
Ober-tertia,	Quatrième.
Unter-secunda,	Troisième.
Ober-secunda,	Seconde.
Unter-prima,	Rhétorique.
Ober-prima,	Philosophie.

Prévenons tout de suite un malentendu auquel pourraient donner lieu les noms des classes supérieures. Il ne s'agit pas d'une répartition en élèves forts et faibles, encore moins d'une bifurcation des études. Les mêmes élèves, après être restés un an en *unter-tertia,* montent en *ober-tertia* pour y rester un an, et ainsi de suite. Ces dénominations viennent d'une époque où l'insuffisance des ressources obligeait de réduire le nombre des maîtres à six. En ce temps-là, dans chacune des trois classes supérieures, les élèves restaient deux ans sous les mêmes maîtres. Pour épargner au lecteur la peine de recourir chaque fois à cette concordance, je me servirai par la suite des termes français, disant par exemple sixième au lieu de *quarta,* ou troisième au lieu de *unter-secunda.*

Dès la première année, le latin est enseigné. A l'entrée du gymnase est placée une double barrière : une limite d'âge et un examen. Il s'agit,

bien entendu, d'une limite d'âge *minima* [1]. Le gymnase ne doit recevoir aucun élève qui n'ait dix ans révolus. Cette prescription paraît être exactement suivie : j'ai vérifié l'âge des élèves à leur sortie, et j'ai constaté qu'ils ont, sauf de rares exceptions, de dix-neuf à vingt ans. L'examen d'entrée porte sur les matières de l'enseignement primaire. Le maître de chaque classe a d'ailleurs le droit incontesté de renvoyer à toute époque de l'année l'élève qui n'est pas en état de suivre ses leçons.

La série des classes se continue régulièrement, depuis la plus petite classe jusqu'à la plus haute, sans présenter aucune de ces voies latérales qui permettent chez nous à une partie des élèves de se détourner et de couper au plus court. Ce n'est pas que tous ceux qui entrent au gymnase aillent jusqu'au bout de leurs études : au contraire, il en part avant la fin un grand nombre, surtout après la troisième, dont le certificat suffit pour le volontariat d'un an. Mais il faut ou quitter la maison ou suivre les cours classiques. De là une première et capitale différence avec nos lycées;

1. L'idée de la limite d'âge *maxima*, qu'on trouve dans un certain nombre de nos prescriptions scolaires, surprend un peu les étrangers. Elle s'est introduite chez nous par suite de l'importance qu'a prise le Concours général et par imitation des écoles du gouvernement.

ceux-ci ont créé une quantité de divisions, les unes côtoyant l'enseignement classique, les autres le précédant, d'autres encore le suivant; la simplicité et la solidité du plan primitif ont été dissimulées et compromises par les constructions annexes. Dans nos grands lycées, il existe une telle quantité de cours de tout ordre, que le proviseur le plus capable et le plus actif a peine à dominer un ensemble si compliqué, à surveiller avec une égale attention les intérêts d'une population si bigarrée. A côté de l'écolier qui poursuit régulièrement sa route depuis le commencement jusqu'à la fin, nous avons l'enseignement dit spécial, nous avons les marins, les Saint-Cyriens, les futurs Polytechniciens : cette diversité se retrouve chez les professeurs, lesquels se partagent en maîtres de tout ordre, de tout rang, de tout grade. Combien le gymnase allemand est de structure plus primitive! avec ses neuf professeurs ordinaires et quatre ou cinq maîtres accessoires il est au complet. Le sentiment de la solidarité se développe plus facilement dans ce personnel restreint. On travaille à la même œuvre et les questions que le cours de la vie scolaire amène ne laissent personne indifférent.

Je signalerai ici l'excellente habitude qui règne en Allemagne de multiplier dans les grandes villes les gymnases, en les répartissant dans

différents quartiers[1], plutôt que d'accumuler à l'intérieur d'un seul édifice un nombre excessif de maîtres et d'élèves, par la création de divisions parallèles. L'expérience démontre que le plus souvent les divisions parallèles ne se continuent pas jusqu'au bout et qu'elles amènent l'encombrement dans les hautes classes. Elles ont encore l'inconvénient de mettre l'un à côté de l'autre deux professeurs qui n'ont pas le même rang, ni le même traitement, quoique ayant les mêmes fonctions et la même charge. Enfin elles ont pour effet l'uniformité des études, surtout chez nous, qui avons augmenté le mal et l'avons en quelque sorte imposé, grâce à l'usage et à l'abus des compositions générales. Deux maisons, même placées sur un égal rang, ne tardent pas à différer entre elles, par le tour d'esprit qui y prévaut, par la prédominance de telles ou telles études favorites. Le gymnase allemand ne prend donc jamais les proportions colossales d'un lycée Louis-le-Grand : il ressemble plutôt à nos anciens collèges du XVIIe et du XVIIIe siècle, où un seul et même ordre d'études faisait l'occupation d'un petit groupe de maîtres choisis et d'un nombre modéré d'élèves.

1. Breslau, ville de 150 000 habitants, a 5 gymnases et 3 écoles réales.

L'internat qui, en raison des frais généraux qu'il entraîne, a été une des causes de l'agglomération de nos élèves, est à peu près inconnu en Allemagne. Il y a bien quelques gymnases qui admettent des pensionnaires : mais c'est que l'internat est commandé à ces maisons par d'anciennes fondations. Dans ce cas, le nombre des internes, presque tous boursiers, est strictement limité : les professeurs, qui répartissent entre eux la besogne de la surveillance, sont logés. Le type de ces maisons est la célèbre école de Pforta. C'est un vaste domaine, comprenant des prairies, des champs, des bois, où errent en liberté les élèves aux heures de récréation, et dont ils franchissent sans difficulté les limites. Les écoliers dînent, par groupes de huit ou dix, à la table de leurs professeurs. J'ai pris part autrefois, dans la chambre du célèbre latiniste Corssen, à un souper plein d'entrain et de gaieté, et je me souviens du sentiment qui me saisit quand je revis par la pensée les repas que nous faisions en silence à Metz, au nombre de deux cents, sous l'œil du censeur et du surveillant général, et sous la menace des punitions, dans notre froid et monacal réfectoire[1].

1. Il existe sur Pforta une lettre de M. Cousin dans son livre *De l'Instruction publique en Allemagne*. Je ne saurais assez recommander la lecture de cet ouvrage, dont les observations

A part ces établissements, où il y a des pensionnaires parce qu'une ancienne règle le veut, et parce que des fonds y sont affectés, on évite l'internat. Dans les gymnases nouveaux qui se fondent, aucune place n'est faite à des internes. On obtient ainsi un double avantage : d'une part, la création de maisons nouvelles exige beaucoup moins de frais, et, d'autre part, le directeur est exempt d'une charge qui a rendu difficile le recrutement de cet ordre de fonctionnaires[1]. Je ne parle pas ici, pour ne pas m'écarter de mon sujet, de tous les autres inconvénients de l'internat.

Je dirai cependant un mot en passant d'un biais que j'ai vu adopté dans certains établissements de Belgique. Le directeur du collège et le chef des internes sont deux personnages distincts et indépendants l'un de l'autre. Ce dernier, qui habite avec ses élèves une maison à part, est pour le directeur un père de famille plus riche en enfants que les autres. Ni le préfet des internes ne peut intervenir dans la marche des

sont malheureusement restées sans effet. J'en donnerai quelques extraits dans les notes qui suivent.

1. « Il n'y a pas, comme chez nous, deux ordres de fonctionnaires, les uns qui administrent sans participer à l'enseignement, les autres qui enseignent sans participer à l'administration ; tous enseignent, tous sont collègues, et il y a entre eux unité de vie et d'esprit. » (Cousin.)

études, ni le directeur du collège n'a à s'occuper du régime des internes. Cette division des attributions mériterait d'être essayée, là où les conditions extérieures et les dispositions des personnes le permettraient, sur un ou deux lycées en France.

Je reviens au gymnase allemand. Le directeur est ordinairement un homme connu pour sa valeur scientifique. La tâche qui lui est dévolue, sans être comparable à celle de nos proviseurs, ne laisse pas que d'être laborieuse; mais elle est tournée tout entière vers l'enseignement et l'éducation [1]. D'abord il donne un certain nombre de leçons qui, bien qu'inférieur à celui des autres maîtres, est encore assez respectable (de six à douze heures par semaine). Les règlements lui recommandent de se réserver, autant que possible, quelques heures en *prima*, pour assurer sa considération, et une ou deux heures dans la plus petite classe, pour apprendre à bien con-

1. « C'est par ces diverses raisons, Monsieur le Ministre, que j'ai souvent proposé de substituer successivement et avec prudence des colléges d'externes à nos pensionnats. Alors vous n'avez plus besoin de grands administrateurs; vous ne craignez plus les insurrections; d'immenses bâtiments ne vous sont plus nécessaires: vous n'avez pas deux ordres de fonctionnaires différents ou plutôt opposés; et votre ministère devient ce qu'il doit être, le ministère de l'instruction publique, un ministère de littérature et de science. » (Cousin.)

naître les nouveaux venus. Ensuite le directeur exerce une surveillance morale. Il indique aux parents du dehors les familles où leurs enfants pourraient trouver l'hospitalité, et il doit s'assurer si cette hospitalité est à l'abri du reproche. Il veille au maintien de l'ordre et de la discipline. Il préside les réunions des professeurs, et il fixe, au commencement de l'année, le nombre et la nature des leçons attribuées à chacun d'eux. Ce travail de répartition a plus d'importance en Allemagne que chez nous, parce que la spécialité des maîtres, comme nous le verrons dans un instant, y est poussée moins loin qu'en France. Au directeur il appartient de faire le meilleur emploi du personnel placé sous ses ordres : comme un *impresario* à la tête de sa troupe, il distribue, tout en respectant les titres acquis et certains cadres immuables, les enseignements annexes tels que l'histoire, la géographie, les langues vivantes.

Là ne se borne pas encore sa tâche. Il a une part considérable dans la nomination des professeurs nouveaux : il les appelle dans son gymnase, il les essaye, il les propose au ministre pour un choix définitif. Ayant jusqu'à un certain point le recrutement de son personnel, il en a aussi la responsabilité. Les gymnases qui passent pour des modèles à suivre sont cités d'a-

près le nom de leur proviseur : les noms d'Ilgen, Spilleke, Nägelsbach sont restés célèbres en Allemagne à peu près comme celui d'Arnold (le directeur de Rugby) en Angleterre. J'ai vu un certain nombre de directeurs, et j'ai été frappé de la somme d'expérience, je ne dis pas seulement pédagogique, mais mondaine et politique, qu'on trouve chez la plupart. Ce sont des hommes préoccupés de l'influence que doit exercer leur maison sur le développement des idées dans la région où ils sont placés. Ils sont en rapport avec les universités, et ils se font signaler les lacunes et les défauts qu'on a pu remarquer dans l'éducation des jeunes gens. Ils savent le langage qu'on leur doit tenir : il y a quelques directeurs dont on a réuni en recueil les allocutions scolaires; ce sont des documents curieux par le mélange d'*humour*, de science et de patriotisme. Nous avons eu en France, nous avons encore quelques spécimens de directeurs de cette trempe. Mais la double charge que nos proviseurs ont à soutenir fait hésiter, au seuil de ces fonctions, plus d'un esprit capable d'exercer de l'action sur la jeunesse.

Pour toutes les affaires importantes, le directeur doit assembler le conseil des professeurs, et s'entretenir avec lui des déterminations à prendre. Ce n'est pas que les gymnases aient

une constitution républicaine : mais il est toujours bon de prendre l'avis d'hommes expérimentés; on voit plus clair dans ses propres idées, quand on a dû les exposer devant un auditoire sérieux; et, d'autre part, l'obéissance devient plus facile à qui a été d'abord interrogé et entendu. Dans le conseil des professeurs est arrêté le choix des livres scolaires; on se met d'accord sur le nombre et la nature des devoirs. Les notes des élèves, les récompenses ou les punitions extraordinaires, le passage d'une classe à l'autre, sont décidés en conseil. Ces assemblées, qui comprennent un plus ou moins grand nombre de fonctionnaires, selon l'objet des délibérations, ont encore l'avantage de guider le jeune maître à ses débuts, et de défendre les anciens du sentiment de l'isolement. C'est là que le directeur donne la mesure de sa valeur, s'il sait laisser un libre cours aux discussions, tout en les empêchant de s'égarer, s'il respecte et fait tourner au profit de l'ensemble les diversités de talent et de caractère, s'il cède à propos sur les points de détail et s'il fait prévaloir dans les choses essentielles l'intérêt supérieur du collège.

J'ai dit plus haut que la spécialité des maîtres est poussée moins loin qu'en France. On ne connaît pas en Allemagne cette extrême division qui fait que notre corps enseignant se partage en

agrégés de grammaire, des lettres, d'histoire, (philosophie : même le partage en lettres et (sciences, qui nous paraît si nécessaire, n'exis pas. Il faut qu'à l'examen d'état un maître : fasse admettre pour deux branches d'enseign ment au moins : par exemple, pour les langu anciennes et l'histoire, ou pour l'histoire et l(langues modernes, ou pour les mathématiques la géographie, ou encore pour l'allemand et l(sciences naturelles. On obtient ainsi un pe sonnel ayant plus de points de contact, et doı les différents membres sont plus aptes à s'eı tr'aider et à se remplacer au besoin. Chez nou la centralisation administrative a eu pour eff de développer la spécialité : comme la Fran(entière forme l'échiquier sur lequel sont poussé(les pièces qui composent le personnel ense gnant, des spécialités parfaitement déterm nées et étiquetées facilitent le travail c l'administration centrale. En Allemagne, l(nominations sont faites par l'autorité provir ciale, les mutations sont rares, il faut donc êtı prêt à payer de sa personne, sans trop regard(à la nature de l'enseignement. Je n'ai pas v que les leçons en fussent pour cela moins pr cises, ni le savoir moins approfondi. La somr de travail qu'on demande à chaque professeı est assez forte. Même les plus anciens et l(

plus avancés en grade ne trouvent pas extraordinaire de donner dix-huit à vingt-deux heures par semaine : il est vrai que les heures ne sont guère que de cinquante minutes. J'ai relevé en diverses villes le chiffre des appointements, qui varie beaucoup selon les régions. Mais en général, toutes choses mises en balance, les traitements sont supérieurs à ceux de nos professeurs français. On ne voit nulle part de ces sommes dérisoires qui étaient encore naguère allouées à nos maîtres de collèges communaux. En revanche, il faut une permission pour donner des leçons dans d'autres établissements. Rien ne revient plus cher au fond qu'un fonctionnaire mal payé. Les emplois accessoires, les occupations secondaires ne tardent pas à se multiplier, rongeant le temps et les forces que réclamerait la fonction principale.

Ce n'est pas assez de procurer aux maîtres une existence honorable, il faut encore maintenir le goût et l'amour de l'étude, tenir en éveil la curiosité de l'esprit, et la tourner vers les objets mêmes qui font la matière de l'enseignement. Le gymnase offre d'abord sa bibliothèque, dont un des professeurs possède la clef et ou il est aisé de pénétrer à toute heure. On se rencontre à la bibliothèque dans l'intervalle de deux classes, on y commente les incidents de chaque jour, on y

discute les intérêts communs; ce sont les Pénate de la maison. Beaucoup de ces bibliothèques accrues par des acquisitions annuelles, par de dons, par des legs, montent à vingt mille vo lumes et au delà. On y trouve les grandes col lections scientifiques, les principaux répertoires ainsi que les journaux savants, aussitôt mis à l disposition de chacun.

En second lieu, l'obligation d'imprimer u travail de littérature ou de science se présent à des intervalles réguliers. Tous les ans, l gymnase publie un *programme* détaillé conte nant l'indication du nombre des élèves, l'em ploi du temps, les principaux événements d l'année, les changements survenus dans le per sonnel, les acquisitions de livres et d'instru ments, les sujets donnés en devoirs dans le hautes classes. En tête de ce programme figur un mémoire de littérature, de science ou d'éru dition dû à l'un des maîtres. Beaucoup de livre devenus célèbres ont commencé par être u modeste programme imprimé aux frais du gym nase. Sans doute la plupart des parents à qu est distribuée la brochure n'entendent rien au citations grecques ou aux formules d'algèbre ce qui n'empêche pas que leur considération pou le gymnase s'en trouve augmentée. D'ailleur les lecteurs compétents ne manquent point: u

échange régulier se fait entre tous les gymnases de l'Allemagne; l'annuaire de l'instruction publique mentionne les programmes publiés dans le courant de l'année; un catalogue d'ensemble est publié. Autant de stimulants qui empêchent les jeunes maîtres, au sortir de l'université, de se croire perdus et oubliés.

En troisième lieu, les conférences de directeurs et de professeurs d'une même province, qui ont lieu pendant les vacances, sous la présidence de la plus haute autorité scolaire, sont encore une invitation à ne pas se laisser rouiller. Des questions publiées à l'avance sont discutées à l'intérieur de chaque gymnase, qui nomme ensuite ses délégués pour le représenter à la conférence provinciale. Les procès-verbaux détaillés de ces discussions sont publiés. J'ai entre les mains un assez grand nombre de ces comptes rendus qui renferment de précieux renseignements pour l'histoire des études[1]. Il n'est pas nécessaire de dire combien ces conférences peuvent être utiles à un jeune homme; elles lui apprennent à exprimer publiquement une opinion sur les choses de son état. La Société qui s'est récemment fondée chez nous pour l'étude des ques-

1. Une partie de ces documents a été analysée par M. Lange, dans le *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*, tome I.

tions d'enseignement secondaire peut, jusqu'à un certain point, tenir lieu de ces conférences; mais elle ne les exclut point, et je crois même qu'elle n'aura toute son efficacité que quand elle s'appuiera sur des réunions provinciales régulièrement organisées.

Enfin un moyen pour provoquer et encourager certaines études spéciales, ce sont les missions à l'étranger. Un directeur peut accorder sur les fonds du gymnase la somme nécessaire à un voyage, s'il estime qu'il en sortira un profit pour les études de la maison. Les grandes bibliothèques de France, d'Italie, d'Espagne voient tous les ans se présenter de jeunes professeurs qui ont reçu des missions de ce genre. Ces excursions au loin fournissent la matière de nouveaux travaux, et l'on en rapporte des souvenirs qui rompent l'uniformité de la vie de collége.

LES ÉTUDES CLASSIQUES

Un gymnase de Berlin. — Exercices latins et grecs. — Les *extemporalia*. — Opinion d'Ernesti. — Compositions latines.

J'ai visité un grand nombre de gymnases, non seulement en Prusse, mais en Saxe, en Bavière, dans le grand-duché de Hesse. L'enseignement, dans ses traits généraux, est à peu près partout le même : non que des règlements uniformes aient été imposés d'en haut, mais l'action des universités, les échanges de pays à pays, et surtout l'influence de la presse pédagogique, ont peu à peu introduit les mêmes méthodes, les mêmes exercices d'un bout de l'Allemagne à l'autre. L'imitation se fait sentir par delà les frontières, jusqu'en Suisse et en Autriche. Cependant, si l'on veut observer dans sa pureté le type du gymnase allemand, c'est en Prusse ou en Saxe qu'il le faut aller chercher.

Choisissons donc, pour observer le train intérieur des études, un des gymnases de Berlin, par exemple le *graue Kloster*, établissement célèbre qui fêtait, il y a quelques années, son trois cen-

tième anniversaire. C'était au XIIIe siècle un couvent de franciscains : il fut sécularisé au moment de la Réforme, et il fut changé en collège en 1574. La Réforme a fait en Allemagne la même œuvre que chez nous la Révolution : mais, mieux inspirée, en affectant les couvents à l'instruction laïque, elle ne les a pas dépouillés de leurs biens. Quelques-uns figurent parmi les plus riches propriétaires fonciers de l'Allemagne.

Au moment où je visitai le *graue Kloster*, il était encore dirigé par M. Bonitz, l'éditeur d'Aristote, l'un des premiers hellénistes de notre temps. M. Bonitz a mené un peu la vie errante et laborieuse des savants du XVIe siècle : il a professé la littérature ancienne à l'université de Vienne, il a réorganisé l'enseignement secondaire en Autriche; les règlements composés par lui pour les gymnases autrichiens passent pour des modèles d'expérience et de raison. Rappelé à Berlin, où il est membre de l'Académie royale, il accepta simultanément une chaire de littérature grecque à l'université, le provisorat d'un gymnase et la direction d'un séminaire pédagogique. C'est un homme de beaucoup de tact et d'esprit, dont la conversation est aussi agréable qu'instructive[1].

1. M. Bonitz est aujourd'hui directeur de l'enseignement au ministère de l'instruction publique.

Il s'offrit obligeamment à me servir de guide dans sa maison. Grâce à l'horaire, il est aisé de se rendre compte des occupations différentes de chaque classe : sur ma demande, je fus d'abord introduit en cinquième, où se faisait une classe de grec.

Je dirai ici un mot de la distribution du temps et de la durée des classes.

La classe dure une heure au plus, trois quarts d'heure au moins, et elle est employée ordinairement à une seule et même occupation. C'est seulement avec les enfants de neuf à dix ans qu'on déroge à cette dernière règle. Après chaque classe, il y a un intervalle de cinq à quinze minutes, temps de repos qui est passé soit dans la salle, soit dans la cour. Comme les pauses coïncident pour toutes les classes, le bruit et les mouvements ne dérangent aucun enseignement.

Voici les raisons qui ont fait adopter cette distribution. Les programmes de l'enseignement secondaire se sont chargés peu à peu par l'addition de l'histoire, de la physique, de la chimie, des sciences naturelles, des langues vivantes. Le temps est loin, où le gymnase pouvait concentrer ses efforts sur les langues anciennes, avec addition d'un peu de mathématiques. En présence de cette diversité d'occupations, la classe de deux heures devenait une gêne : tout ce qui est placé

en dehors des heures normales, élèves et maîtres sont disposés à le regarder comme accessoire. L'adoption de la classe d'une heure a rompu avec ce préjugé. Elle fournit à la répartition du temps un cadre plus élastique.

Un autre inconvénient qu'on trouvait à la classe de deux heures, c'est qu'elle favorisait l'empiétement de certaines branches d'étude ou la prolongation de certaines occupations mécaniques. D'habitude, les récitations, les dictées mangeaient le temps. Le système des classes d'une heure n'entraîne d'ailleurs pas celui des professeurs spéciaux : le même maître, après une classe de latin, reparait devant ses élèves pour enseigner le grec ou l'allemand. On voit encore dans cette ordonnance l'avantage de pouvoir renforcer, par l'addition d'une heure, une branche qui a été négligée, de tirer un meilleur parti du personnel enseignant, de donner enfin à toute l'organisation des études plus de jeu, quelque chose de plus souple et de plus maniable.

Je reviens à ma cinquième. La première chose qui frappe les yeux, c'est un air d'activité et une intensité de travail dont l'expression se lit dans les attitudes et sur les visages. Les heures de classe sont les heures de concentration d'esprit et d'effort personnel. Le temps hors de classe,

surtout pour les élèves moins avancés en âge, est employé à mettre en ordre et à appliquer ce qui a été appris.

Je vais maintenant être obligé d'entrer dans des détails techniques et arides. Je prie le lecteur étranger à l'enseignement de sauter les pages qui suivent. Je m'adresse à des collègues : pourquoi ne serait-il pas permis à un grammairien de s'entretenir avec des confrères, comme ferait, en parlant des choses de son état, un ingénieur ou un médecin? Le reproche de pédantisme ne m'effraye pas : je serais, au contraire, sensible au reproche de n'avoir pas donné, sur un système d'instruction que je décris, toutes les explications nécessaires. L'objet, ce semble, en vaut la peine. Il s'agit ici du temps et de l'intelligence de nos enfants.

J'assistai à une classe uniquement employée à des interrogations sur la grammaire grecque. Le mode de récitation était varié : tantôt un élève disait un assez long morceau d'un verbe, tantôt la conjugaison était répartie sur toute la classe, chacun se levant, selon l'ordre des places, pour dire une personne; tantôt encore c'étaient toutes les premières personnes qui partaient des bancs comme un feu roulant; quelquefois le maître choisissait au hasard une forme dont il donnait la traduction allemande, et l'élève devait aus-

sitôt répondre par la forme grecque. Toutes ces interrogations se font avec une grande rapidité : le professeur en posant les questions, l'écolier en donnant la réponse, ont quelque chose du mouvement saccadé qui caractérise les manœuvres du soldat prussien.

La promptitude de l'esprit et du corps est une qualité à laquelle on attache un prix extrême : le régiment en ceci ne fait que continuer ce qui a été commencé à l'école ou au gymnase. Outre les admonestations du maître qui a constamment à la bouche des paroles pour exciter l'attention et hâter les réponses, l'ardeur des élèves est entretenue par l'usage de faire avancer de deux places, de quatre places, de dix places l'élève qui a mieux répondu que ses camarades. Ces déplacements se font à l'instant même, et tout le monde y est si habitué et si bien dressé que l'écolier glisse le long des tables, transportant avec lui ses livres, sans déranger ses voisins : c'est ce qu'on appelle la *certatio*. Elle n'a pas lieu constamment, mais seulement de temps à autre, et à des jours fixés d'avance. L'émulation que nos bons élèves français apportent au devoir écrit est ainsi tournée au service de la présence d'esprit et de la justesse des réponses.

Je mentionnerai ici un point qui appellera peut-être le sourire sur les lèvres de mes lecteurs,

mais qui a provoqué chez moi un sentiment d'envie que je ne crains pas d'avouer : c'est la manière dont ces écoliers allemands marquaient dans leur prononciation l'accent tonique. Ils le possédaient si bien, ils en étaient si maîtres, que j'étais obligé de retourner deux fois ma langue dans ma bouche, avant de leur citer le moindre bout de latin ou de grec. — Comment faites-vous? dis-je après la classe au professeur. — La chose est bien simple, me fut-il répondu : il suffit de les habituer à prononcer l'accent dès le premier jour. C'est par l'oreille qu'il pénètre dans leur esprit, et il y arrive en même temps qu'ils apprennent les premiers mots. Enseigner l'accent sans le prononcer, c'est comme qui voudrait enseigner la musique aux yeux. Une faute d'accent les choque comme une fausse note.[1] — J'ai entre les mains des thèmes grecs faits sous mes yeux et, en quelque sorte, instantanément par des élèves de toutes les classes depuis la sixième jusqu'à la philosophie : l'accent est toujours marqué sur les mots et, sauf de rares exceptions, sans faute. J'ai plus tard retrouvé la même sûreté

1. C'est ce qu'a compris récemment un professeur du collège de Tlemcen, dont je me fais un plaisir de citer et de recommander le travail : *Étude de la déclinaison grecque par l'accent*, par Eug. Moisset, 1881. — Je reçois à l'instant le livre de M. Ed. Tournier, *Clef du vocabulaire grec* (Hachette, 1882), où les mots sont rangés par colonnes d'après le même principe.

chez les élèves des gymnases suisses. C'est là, je le répète, un point où notre enseignement est d'une infériorité criante. Assurément le salut des études ne dépend pas d'une intonation déplacée ou omise : mais encore ceux qui étudient les langues anciennes devraient-ils les étudier de manière exacte et sensée, et ne pas traiter comme de simples signes orthographiques ce qui fait l'âme et la physionomie des mots.

Je dis ceci surtout pour le latin, dont nous défigurons la prononciation de façon outrageuse. Se peut-il rien de plus déplaisant que d'entendre élèves et maîtres prononcer *Rŏmănŏrúm*, *ămă-bát?* C'est ainsi que nous rendons les enfants incapables de parler une langue étrangère : dès le premier jour nous leur faussons l'oreille, et nous les imprégnons de notions erronées, eux qui auraient eu si peu à faire, guidés comme ils le sont par le français, pour bien placer l'accent latin.

Après avoir assisté à des exercices oraux, je voulus connaître la manière dont se font les devoirs ; je tenais surtout à être témoin d'un *extemporale*. On sait ce que nos voisins entendent par là : un devoir fait sur l'heure, en classe, sans le secours d'aucun livre. J'avais adressé ma demande au directeur : justement les élèves de seconde devaient deux jours après faire un *extem-*

porale grec. Je fus présent à l'épreuve. Le maître lut d'abord le texte allemand d'un bout à l'autre, puis il le reprit très lentement en détaillant et en répétant chaque proposition. Les élèves n'écrivaient pas l'allemand, mais ils le traduisaient aussitôt en grec sur leur cahier. Quand un mot n'était pas connu, on le demandait au professeur : mais il avait pris soin d'arranger son texte de telle manière que les questions étaient presque toujours superflues, et que d'autres élèves déclaraient que le mot avait déjà été vu. On condense en une page plusieurs chapitres de Xénophon récemment expliqués en classe; ou bien l'on modifie un morceau de Démosthène en renversant les constructions et en changeant les temps et les modes des verbes. La dictée prit à peu près trente-cinq minutes : dix minutes furent laissées aux élèves pour se relire et se corriger, puis le professeur emporta avec lui les cahiers.

Je lui en demandai communication et, avec une parfaite obligeance, il les laissa entre mes mains. Je ne dirai pas que les jeunes Berlinois manient la langue grecque avec une élégance attique : mais ils l'écrivent avec correction et ils possèdent d'une manière très suffisante le vocabulaire courant. Quoique je n'eusse aucun doute sur la sincérité de l'épreuve, je pris soin de comparer les divers devoirs entre eux : à côté de ressemblan-

ces nombreuses, qui tenaient aux lectures de la classe, je constatai d'assez fortes différences, selon le plus ou moins de savoir ou de présence d'esprit des écoliers. J'ai emporté à Paris un certain nombre de ces *extemporalia*, les uns faits dans les diverses classes, depuis la quatrième jusqu'à la philosophie, les autres faits à l'examen final, qui correspond à notre baccalauréat. Je les tiens à la disposition des amateurs.

Des professeurs français m'ont assuré qu'ils avaient essayé de l'*extemporale*, mais qu'il n'avait rien produit de bon. Je n'en suis pas étonné. C'est un exercice qui a besoin d'être préparé de loin et qui demande une éducation à part. Tout l'enseignement allemand est dirigé de ce côté. Dès le premier jour on demande à l'élève de traduire oralement des mots, puis de petites phrases; les explications d'auteurs sont reprises sous forme de thème oral. L'élève s'habitue de la sorte à se servir rapidement de son savoir, et continuant pendant la série entière des études, il ne sent pas la difficulté grandir. Ne nous laissons donc pas tromper par le nom de cet exercice: sans doute il est improvisé, mais la faculté de l'improvisation est le fruit d'un long travail et d'un savant entraînement.

J'ai demandé les raisons de la faveur dont jouissait ce genre de devoir. Voici ce qui m'a été

répondu. On veut d'abord habituer l'élève à ne compter que sur soi-même : une fois l'épreuve commencée, il sait qu'il n'y a plus pour lui de secours étranger à espérer. Le savant Ernesti, qui est l'un des restaurateurs des études classiques en Allemagne, et qui a longtemps dirigé la *Thomas-schule* à Leipzig, recommandait à ses disciples une *accurata et prompta doctrina* et leur vantait l'usage de l'*extemporale*, se moquant de ceux *qui circa Lexica, Florilegia, Thesauros anxie trepidant.* Il faut que le savoir de l'élève soit à tout moment à sa disposition. Une des maximes que répète volontiers la pédagogie allemande, c'est que notre savoir n'est pas à nous, s'il ne se convertit pas en faculté et en instinct.

Une autre raison, c'est que le centre de gravité des études se trouve dès lors placé dans l'explication des auteurs : l'élève doit les regarder de près, car le lendemain il sera peut-être mis en demeure de les reproduire. Tandis que le thème constitue chez nous un exercice qui se présente à son heure, qui est distinct et indépendant de la version, il se rattache dans ce système à l'explication des auteurs avec laquelle il est étroitement associé et dont il tire sa nourriture.

Aux lectures faites en classe, les bons élèves joignent la lecture privée. Il n'est pas rare de voir quatre ou cinq jeunes gens se réunir pour

achever l'écrivain que le temps n'a pas perm de traduire jusqu'au bout. On note par écrit l mots et les tours remarquables. Ainsi se forn le goût des collections, qui n'est pas plus dédaigner dans les lettres que dans les sciences, qui se trouve à l'origine de beaucoup de vocatior d'écrivains ou de savants.

L'*extemporale* fait partie d'un système d'étud qui avant tout se propose pour objet l'intelligen rapide du latin et du grec. La recherche de l'e pression élégante ne vient qu'en seconde lign Il y a dans les œuvres latines d'Ernesti u morceau spirituel où il démontre que celui q recherche l'élégance du style en latin n'e presque jamais en état de lire les auteurs. raconte que dans sa longue carrière de profe seur il n'a jamais regardé le bon latin comn une preuve suffisante d'instruction classique car les bonnes locutions sont si rebattues q les murs et les bancs de la classe les répéteraie s'ils pouvaient parler. Est-ce bien la peine d passer dix ans à coudre ensemble des ornemen si usés? Il faut cent fois plus de savoir et d'i telligence pour comprendre et interpréter l Lettres familières de Cicéron [1]. On ne refuse à celui qui parlait ainsi, ni la compétence ni l

1. J. Aug. Ernesti, *Opuscula varii argumenti*, p. 306.

goût pour les études classiques. Il a passé sa vie à éditer Xénophon, Homère, Tacite, Cicéron; ajoutons que ses conseils sont donnés dans le latin le plus clair et le plus agréable.

Cependant il ne faudrait pas croire que les élèves ne font point de devoirs latins à tête reposée. Puisque je m'adresse à des collègues, je citerai ici quelques matières données dans la classe supérieure. Ils remarqueront aussitôt la différence avec les sujets traités par nos rhétoriciens. On accorde de deux à six semaines pour un de ces devoirs qui vont d'ordinaire à quinze ou vingt pages.

Conferantur inter se Ciceronis epistolæ ad Ligurium, Marcellum, Serv. Sulpicium datæ.

De litteris a Cicerone ad App. Claudium datis.

Comparentur inter se tres Ciceronis orationes pro Marcello, pro Ligario, pro Dejotaro habitæ.

Quibus causis factum sit, ut Pyrrhus Romanos bello vincere non potuerit.

Summum jus summam esse injuriam et ratione et exemplis illustretur.

Utra sententia potior videtur præcipientium αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων an auream mediocritatem laudantium.

De Agricolæ virtutibus imperatoriis.

De clade Caudina (il s'agit de juger la conduite des Romains et des Samnites.)

Virtutes iisdem temporibus optime æstimantur, quibus facillime gignuntur. (Tac. *Agricola* I.)

Comme on le voit, ces matières sont plutôt faites pour exercer la raison que l'imagination.

Quoiqu'elles s'adressent à des jeunes gens plus avancés en âge que nos élèves de rhétorique elles ne laissent pas que de me paraître un peu difficiles. Les devoirs que j'ai vus ne présentent rien de saillant. Cependant il se trouve dans le nombre des travaux solidement construits et qui ont presque l'air de dissertations savantes par les citations latines et grecques dont ils sont parsemés. Le latin est correct et sans marqueterie de style[1].

C'est ici le lieu de dire un mot sur une lacune de notre enseignement. Le style, qui chez nous tient tant de place, ne s'enseigne cependant que par des préceptes sans lien et sans ordre. Dès le premier jour, dès les premières pages du rudiment, on apprend à l'écolier que telle construction est plus élégante que telle autre. Pourquoi? On ne le dit point, et à de jeunes enfants on ne peut pas le dire. D'autre part, le dictionnaire fournit des tours et des expressions ; mais il est dans la nature d'un dictionnaire de ne traiter jamais que des cas particuliers. En Allemagne, certains ouvrages réunissent et rangent ces faits particuliers sous des points de vue généraux ; ils présentent en ordre des règles de style qui

1. On donne aussi quelquefois des matières de discours, par exemple : Oratio C. Claudii Marcelli Marcum fratrem a Cæsare deprecantis. — Cn. Pompeji ex Asia reducis oratio ad Quirites.

prennent alors plus de sens et de portée, et se gravent mieux dans la mémoire. Ils diront par exemple que les langues modernes ont une propension à former des substantifs abstraits que le latin n'avait pas : ou plutôt (car le latin ne manque pas de noms à signification abstraite) les Romains des meilleurs temps répugnaient à cette façon de parler. Cependant la plupart des idées abstraites que nous avons, les Romains les possédaient aussi : seulement ils les exprimaient d'une manière plus vive. Ce fut à la basse époque que les noms abstraits en *tas*, en *tudo*, ou en *entia* se multiplièrent, et c'est l'une des causes qui rendirent la langue barbare. Comment s'y prenaient-ils donc? Ils employaient des adjectifs; au lieu de dire : « A cause de l'évidence de son crime », ils disaient : *Propter manifestum facinus ejus*; au lieu de : « Tu connais la profondeur de ce philosophe », *Nosti quam subtilis disputator ille sit;* « L'amitié repose sur la réciprocité des bons offices », *Amicitia paribus officiis continetur ;* « Mon talent dont je reconnais la médiocrité », *Ingenium quod quam sit exiguum sentio*[1].

On voit assez qu'un précepte ainsi appuyé de nombreux exemples parle davantage à l'intelli-

1. Voir sur ce sujet un petit travail de M. Antoine d'après Ingerslev. Paris. Klincksieck, 1880. On y trouvera ces exemples avec beaucoup d'autres.

gence et risque moins d'être oublié. L'esprit s'ouvre à la différence des langues et range sous un point de vue philosophique les faits de même nature. On fournit en même temps à l'élève un cadre pour ses propres observations. Entre les locutions dispersées dans nos dictionnaires et ces traités de style, il y a la même distance qu'entre un *codex pharmaceutique* et un cours de botanique ou de médecine.

Je sais que plus d'un professeur donne ces préceptes de vive voix, à l'occasion d'un thème ou d'une version. Cependant un bon ouvrage nous rendrait service. C'est une tâche qui devrait séduire quelque jeune humaniste, en ce moment où les études classiques ont besoin d'être renouvelées et raffermies, de composer pour la France un livre de ce genre. On trouverait d'utiles matériaux dans les ouvrages de Naegelsbach et de Seyffert. Mais il faudrait que leurs livres fussent d'abord refondus et repensés en français. Des traités de ce genre existaient autrefois chez nous : les vocabulaires, toujours grossissants, d'emploi en apparence plus commode, les ont fait tomber en oubli.

Je rappellerai ici un autre usage qui existait autrefois dans nos classes, et qui a disparu au détriment des études : celui d'apprendre des mots latins et grecs. Sans la connaissance des mots,

la lecture des textes anciens est lente et rebutante. Aussi avait-on autrefois des recueils où les termes les plus usités étaient rangés, soit d'après la parenté étymologique, soit d'après l'affinité du sens. Les fameuses *Racines grecques* de Port-Royal n'étaient pas autre chose que des mots primitifs, ou censés tels, destinés à être gravés dans la mémoire de l'enfant, en vue de ses lectures. Ce qu'on peut reprocher au Recueil de Lancelot, c'est le choix des mots, c'est l'ordre alphabétique, qui à lui seul ou aidé seulement par la rime[1], offre trop peu de prise à la mémoire. Mais en retirant ce recueil et les autres semblables de nos classes sans les remplacer, on a fait un vide dont les études devaient souffrir.

Les vers latins, qui ont longtemps occupé chez nous une place importante, et même disproportionnée, ont disparu de l'enseignement allemand. Cependant, à Berlin, trois directeurs de gymnase m'affirmèrent qu'on faisait des vers latins dans leur maison; je les ai vus et je dois dire qu'ils étaient informes. On m'a expliqué que c'était une tentative de restauration, qui ne remontait

1. Les vers mnémoniques sont connus également en Allemagne : on en trouve des spécimens dans la grammaire latine de Zumpt. Mais on comprend sans peine que ce procédé, qui a son utilité pour retenir, par exemple, une série d'exceptions, perd de sa vertu, si l'on en fait un usage trop prolongé et trop exclusif.

pas au delà d'une dizaine d'années. En réalité, ce sont seulement des vers retournés, et le tout se borne à une douzaine tous les quinze jours. Les élèves apprennent la quantité en cinquième, ils alignent des vers en quatrième, troisième et seconde. Puis il n'en est plus question. Comme je hasardai une observation sur la facture : « On les fait mieux l'hiver, » me fut-il répondu. Tout le monde, même ceux qui se disent partisans du vers latin, en parle avec un détachement au moins apparent. Mais je surpris, à Leipzig, chez un professeur de gymnase, une sorte d'admiration pour les vers que faisaient nos lycéens, dont il avait vu des spécimens dans une *Revue de l'instruction* : « Sont-ils bien d'eux? me dit-il, je suppose que ces vers ont été faits par les maîtres. »

LES ÉTUDES CLASSIQUES

(SUITE)

La lecture cursive. — Une explication de Sophocle.

Après l'*extemporale,* ce que je désirais le plus connaître, c'était la lecture cursive. J'avais entendu dire tant de mal de cette course à travers les auteurs, qui ne laisse aucune trace dans l'esprit des élèves ! Ne l'avais-je pas entendu traiter de mythe par des professeurs d'une grande expérience? Je m'adressai donc à M. Bonitz, qui se mit aussitôt à ma disposition. Tout en montant avec lui les marches de la *Prima,* je lui exposai les doutes qui régnaient dans mon esprit. « Je pense, me dit-il en souriant, que c'est là une querelle de mots. » C'était le jour où l'on expliquait Sophocle. A peine entré, et sans autre préambule, M. Bonitz reprit le morceau de l'Œdipe-Roi expliqué à la classe précédente. Il en donna la traduction, et pour s'assurer que tout le monde avait bien suivi l'autre jour, il fit quelques questions. Puis il alla en avant. Je ne vis

rien qui ressemblât à de la hâte : toutes les difficultés du texte étaient, au contraire, soigneusement élucidées; le professeur expliquait les constructions difficiles et en faisait sentir le mouvement dans sa traduction. Sans appareil de science, par des raisons de grammaire ou de bon sens, il proposait certaines légères corrections au texte imprimé; d'autres fois il indiquait une variante, et invitait la classe à se prononcer. Quand un tour s'était déjà présenté, il citait de mémoire le commencement, et, chose étonnante! les élèves achevaient la citation. Je remarquai surtout une tirade de l'Ajax dite sans hésitation par la classe entière, sur les premiers mots prononcés par le professeur. En lisant les chœurs, il faisait sentir les longues et les brèves, et adressait quelques courtes questions sur le mètre employé par le poète. Les élèves paraissaient au courant des principaux mètres. Ces questions ne faisaient pas tort à l'intelligence de l'ensemble. Sans dépense de paroles laudatives, par le ton qu'il mettait à sa lecture, le professeur communiquait à ses élèves quelque chose de son respect et de son admiration : il ne simulait pas les personnages; passant par-dessus le drame pour aller jusqu'au poète, il exprimait et faisait sentir avant tout une sorte de déférence filiale pour Sophocle et l'antiquité.

Quand l'heure fut écoulée, nous avions vu soixante-dix vers, dont la moitié à peu près étaient nouveaux et devaient être revus à la prochaine leçon. En trois semaines, avec cinq heures par semaine, on avait lu les cinq cent trente premiers vers de la tragédie. Comme j'exprimais mon étonnement à M. Bonitz des vers que j'avais entendu citer : « Nous avions vu ces passages, me dit-il, il n'y a pas longtemps. Quant à l'Ajax, tout le monde ici le sait sur le bout des doigts, nous l'avons joué l'année dernière. Aussi vous avez vu : toute la classe a répondu d'une voix. » Je le questionnai sur la métrique. « Je n'ai pas fait un cours en règle, mais incidemment j'ai indiqué les principales formes de vers. Une fois qu'on connaît les ïambes, les anapestes et un ou deux autres pieds, on s'en tire, car tout peut y être rapporté. L'essentiel est de faire entrer le rythme dans l'oreille; mais n'est-ce pas pour cela que nous avons la leçon de chant ? Eh bien! ajouta-t-il en riant, n'avais-je pas raison de dire que ceux qui se disputent sur la *lectio cursoria* se battent sur un mot? Il s'agit seulement de ne pas perdre de temps. Nous n'avons plus que douze jours jusqu'aux vacances, d'ici là il faut que l'Œdipe-Roi soit fini. Aussi vais-je ajouter des leçons supplémentaires, et si quelque collègue vient à manquer en *prima*, je mets la

main sur son heure au profit de Sophocle. J'en use de même pour Homère, pour Démosthène : nous ne lisons jamais qu'un auteur à la fois, et nous terminons d'une seule venue un ouvrage[1]. »

Comme je demandais des renseignements sur la représentation d'Ajax à laquelle il avait fait allusion, et que rappelaient des photographies pendues aux murs : « Nous l'avions d'abord étudié dans le plus grand détail. Vous ne sauriez croire quelle joie ç'a été pour tout le monde. » Et en effet, je lisais quelques jours plus tard l'autobiographie que chaque élève sortant de *prima* doit remettre comme dernière composition : tous y parlaient de cette représentation, de ses apprêts, comme de jours qui ne s'effaceraient jamais de leur mémoire. Je fus un peu surpris de retrouver en Allemagne ces solennités dramatiques auxquelles l'Université a renoncé, mais dont la tradition s'est conservée chez ses rivaux. On se figure difficilement de telles fêtes au milieu de nos grandes agglomérations scolaires : cependant cela vaudrait la peine d'essayer. Je les regrette, pour ma part, persuadé que tout

1. C'est le conseil que donnait, au XVIII[e] siècle, le célèbre professeur et humaniste Jean Mathieu Gesner : Uno tenore legendi sunt libri... cum in unoquoque scriptore verum sit illud, esse quemque optimum sui interpretem. — On sait que c'était aussi l'habitude de Port-Royal.

système d'éducation qui fournit seulement le nécessaire, mais qui ne donne pas le superflu, a quelque chose de froid et d'incomplet.

C'est surtout quand les élèves ont déjà une connaissance suffisante de la langue d'un auteur et qu'ils se sont familiarisés avec sa manière de penser et de dire, que le professeur peut accélérer la lecture. Les poèmes d'Homère, une fois que la classe en a déjà vu deux ou trois chants, se prêtent particulièrement à la lecture cursive. A partir de la troisième, on lit Homère et l'on continue de le lire jusqu'au bout des études. Les élèves en sortant doivent avoir vu en entier l'une des deux épopées, et l'autre par extraits. J'ai constaté que ces textes leur étaient familiers et qu'ils citaient sans peine les nombreuses formules employées par le poète pour les événements ordinaires de la vie. Cependant le temps de la classe ne suffirait pas si la lecture privée ne s'y venait joindre. Les élèves rendent compte à leur maître de ce qu'ils ont lu hors de classe : ils font des extraits, inscrivent sur un cahier spécial les mots nouveaux et les tours difficiles, et à certaines heures ils prennent conseil sur les passages qu'ils n'ont pas compris. Dans ces lectures privées ils peuvent choisir le sujet de certains devoirs. C'est ainsi que, par des exercices qui tiennent le milieu entre le travail libre et le

travail obligé, le jeune homme s'habitue à se diriger lui-même : il se sent plus maître de lui, et il prend goût à des occupations qui ressemblent déjà à celles d'un homme fait. Aussi a-t-on remarqué que plus d'un élève paresseux ou indifférent a été gagné au travail par la lecture privée.

L'étude de textes étendus et complets a été introduite dans les gymnases allemands au même temps et par les mêmes hommes que l'*extemporale*. Dans la biographie qu'il nous a donnée de son maître Gesner, Ernesti raconte que Gesner ne pouvait approuver ceux qui, en lisant par exemple un discours de Cicéron, le divisaient en petits morceaux et l'expliquaient une année durant : il voulait que la lecture fût achevée sans interruption, toutes autres choses mises de côté. De cette façon, des discours entiers de Cicéron étaient vus en un temps relativement court. Avec six heures d'explication latine par semaine il arrivait à lire en une année seize discours et la moitié des Lettres. Ceux qui avaient suivi ses leçons pendant trois ou quatre ans[1] connaissaient Cicéron, non d'après quelques extraits, mais d'après le plus grand nombre de ses ouvrages. « J'ai fait de même, ajoute le biographe,

1. C'était encore l'usage au dix-huitième siècle, de rester trois et quatre ans dans la dernière classe.

et je m'en suis bien trouvé. Il est vrai que j'ai fait tout cela de mon chef, que je ne me suis pas laissé enchaîner par les règlements, auxquels, en d'autres écoles, des maîtres, même habiles, sont obligés de se soumettre. Je me rappelle que j'ai raconté cela un jour à Deylingen (le ministre d'alors), après avoir déjà pratiqué cette méthode pendant nombre d'années. Comme je songeais à m'excuser, il me répondit que j'avais très bien fait, qu'avec ces consultations les meilleurs desseins avortent, et que je devais mieux savoir que tous les inspecteurs ce qui convient aux jeunes gens[1]. »

Comme la méthode était nouvelle, elle souleva des critiques et provoqua des doutes. On rappela l'adage de Sénèque : *Non multa, sed multum.* A quoi Ernesti répond qu'il pratique, et depuis longtemps, pour son compte, le précepte de Sénèque. Celui-ci a-t-il voulu dire qu'il faut se traîner pendant une année sur quelques morceaux de Cicéron et de Virgile? Non. Le *multa* s'applique à la diversité des auteurs, à la bigarrure des temps et des styles. Mais lire longtemps et souvent le même auteur, le lire en entier, si c'est possible, voilà ce que Sénèque entend par *multum*[2].

1. *Narratio de Gesnero. Op. or.* (2e éd., p. 487.)
2. *Op. var. argum.* P. 359.

Après avoir vu l'explication des auteurs dans les hautes classes, je voulus aussi l'observer dans les petites. Je descendis en *quarta*, qui équivaut à notre sixième. Là les choses étaient bien changées. Huit lignes de grec furent expliquées en trois quarts d'heure; mais on faisait répéter chaque phrase; une fois l'explication terminée, les élèves devaient retrouver les phrases de mémoire, le livre fermé. Puis le professeur modifia légèrement les phrases, et il fallut encore mettre le grec en regard de l'allemand. La lecture du texte se transformait en exercice de grammaire. Je signalerai à ce propos le mode d'interrogation que j'ai vu généralement pratiquer. Le professeur pose sa question en s'adressant à la classe tout entière: puis, après un silence de dix à vingt secondes, il appelle un élève par son nom. L'écolier qui attendrait ce moment pour chercher serait repris sévèrement : mais le cas ne s'est presque jamais présenté devant moi.

La principale objection que font nos professeurs à l'explication des textes, c'est l'usage clandestin des traductions imprimées. Ces traductions existent en Allemagne comme en France : j'en ai même vu d'impression microscopique, avec notes grammaticales, qui sont évidemment une invitation à la fraude. Mais on

pense qu'un maître expérimenté n'a pas de peine à distinguer le vrai savoir du savoir simulé, et qu'il le pourra surtout si l'explication n'est pas une occupation passagère et intermittente, sans lien avec les autres exercices, mais si le travail de la classe vient tout entier y converger et s'y rattacher.

LES ÉTUDES CLASSIQUES

(SUITE ET FIN)

La composition allemande. — La philosophie.

On fait des compositions allemandes dans toutes les classes : j'ai examiné avec un soin particulier celles des classes supérieures. Elles se distinguent par une certaine force de dialectique : les élèves savent diviser une question, en étudier les différentes faces, justifier par de bons arguments l'opinion qu'ils proposent. Ce mérite est d'autant plus à remarquer que les sujets à traiter sont généralement plus difficiles et plus étendus que ceux de nos compositions françaises. Voici quelques-uns de ces sujets : je dois ajouter qu'ordinairement ils sont discutés et en quelque sorte préparés en classe avant d'être traités par écrit.

« Comment se distinguent, comment se complètent les mœurs et les lois ?

« Quelle différence y a-t-il entre la lyrique du moyen âge et la lyrique moderne ?

« Quels sont les motifs à prendre en considération pour le choix d'une carrière?

« De la subjectivité de Schiller et de l'objectivité de Gœthe [1].

« L'homme avait-il des droits avant la formation de l'État? »

« Comment pouvons-nous étendre le plus possible nos connaissances sans courir le danger de nous disperser?

« Avantages et défauts des vérités expérimentales. »

Un défaut dont j'ai été frappé en lisant ces devoirs, c'est le manque de chaleur. On croirait entendre des hommes déjà mûrs discuter avec l'expérience de la vie des problèmes d'histoire ou de psychologie. La langue est abstraite, terne, remplie de néologismes et de locutions toutes faites, et assez semblable au langage courant des journaux. Il est vrai que l'allemand est une langue aisée à mal écrire et ne présentant aucune résistance à celui qui la manie. J'ai remarqué que les maîtres ne paraissent pas autrement choqués de ces défauts, et j'ai vu des *bien*, des *satisfaisant*, à la marge de copies qui pouvaient être correctement pensées, mais qui ne dépassaient nulle part le niveau de la vulgarité. La seule exception que je puisse citer est ce devoir final dont je parlais plus haut, où les élèves, au moment de

1. Ces sortes de devoirs se rattachent aux exercices de la classe. Je trouve, par exemple, dans la même classe quatre dissertations différentes se rapportant à diverses parties du Laocoon de Lessing; ailleurs trois devoirs sur l'Iphigénie de Gœthe, etc.

partir, racontent leurs impressions de collège : là j'ai trouvé, dans quelques copies, de fines et aimables observations : l'influence que leurs parents et leurs maîtres avaient exercée sur eux, l'impression ressentie à certaines lectures, la préférence ou l'aversion pour telle ou telle branche d'enseignement, les périodes successives de leur développement intérieur, étaient exposées avec naturel et simplicité.

Il faut ajouter que les professeurs ne cherchent pas à éveiller ce que nous appelons les qualités littéraires : ils les combattraient plutôt, y voyant le signe d'un développement précoce et un symptôme inquiétant pour l'avenir. Ils pardonneront la lourdeur, la banalité, la subtilité ; mais ils poussent si loin l'horreur de la déclamation, qu'ils risquent de laisser le sentiment se refroidir et l'imagination se décolorer.

On vient de voir quelques sujets de composition d'un caractère métaphysique. Cependant la classe de philosophie, avec son cours *ex professo* de philosophie tel qu'il existe chez nous, ne se trouve pas dans les gymnases. D'un bout à l'autre des classes, les langues anciennes avec addition des mathématiques et des sciences naturelles sont le fonds principal et continu de l'enseignement. Dans la dernière année, on aborde les grands ouvrages de l'antiquité, les dialogues de

Platon, les tragédies de Sophocle (mais non celles d'Eschyle, jugées trop difficiles), les discours de Démosthène, les odes d'Horace, les ouvrages philosophiques de Cicéron, les Annales de Tacite.

L'idée d'enlever cette dernière année, qui doit être la plus fructueuse de toutes, à l'étude de l'antiquité, pour l'affecter exclusivement à des leçons théoriques de philosophie et à des cours scientifiques, rencontrerait dans le personnel enseignant des gymnases une résistance si forte qu'elle n'ose même pas se produire. La place de la philosophie, pense-t-on, est à l'université : tout au plus tolère-t-on des leçons préparatoires (le terme employé est « cours propædeutique ») pendant environ trois mois. La vérité m'oblige à dire que ces cours de philosophie, dont on ne veut pas déposséder l'université, les élèves aujourd'hui ne vont guère les y chercher. On peut prévoir le moment où la France, avec sa classe de philosophie par laquelle tous les élèves sont obligés de passer, avec ses agrégés et aujourd'hui ses licenciés de philosophie, sera le pays d'élection de cette science. Il est plus difficile de dire si ce sera au profit ou au détriment des intelligences : excellente discipline, si elle est nourrie de faits et si elle pousse à l'observation, elle peut aussi devenir le réceptacle des creuses sub-

tilités, et le terrain favori du savoir superficiel, prêt à raisonner de tout sans avoir rien approfondi.

Il me reste à parler de l'histoire et des langues vivantes.

Les rédactions d'histoire, qui prennent tant d'heures à nos élèves, sont inconnues[1]: le maître ne dicte même pas de résumé. Le temps de la classe paraît trop précieux pour être employé à dicter des sommaires dont l'équivalent se trouve dans des livres. Au risque de ne pas y trouver exactement sa propre pensée, le professeur se résigne à mettre entre les mains des élèves un abrégé qui donne la substance des faits. La rédaction y est ordinairement réduite à un minimum : c'est une série d'événements et de dates destinés à être appris par cœur. Le professeur peut dès lors réserver la classe pour les développements oraux, pour les récits, pour les réflexions, pour les questions qu'il pose aux élèves et pour les discussions qu'il sait faire naître. Sans vouloir me prononcer absolument sur la valeur de cette méthode, je constate que les élèves du gymnase savent leur histoire. Il faut dire aussi un mot

1. Cette question des rédactions est grave, car elle se représente aujourd'hui, dans les petites classes comme dans les grandes, pour l'histoire naturelle, pour les éléments de physique et de chimie, et même pour les mathématiques.

des compositions, qui ne consistent pas, comme chez nous, en de longues rédactions, mais en de courtes réponses faites à une série de demandes. Voici, par exemple, les questions posées, un jour de composition, à des élèves de cinquième : « Combien de classes, combien de centuries étaient établies par la constitution de Servius?— Comment s'appela le premier consul plébéien? — A quelle date fut-il élu? — Donner les dates des trois sécessions des plébéiens à Rome. — La date des douze Tables. — Quels sont les principaux actes de Camille?... » Pour une seule fois, je trouve trente questions. Un temps très court (une demi-heure seulement, si j'ai bonne mémoire), est accordé pour le devoir, qui s'appelle un *extemporale* d'histoire. A l'examen de maturité se trouve une épreuve semblable.

Mais mieux que les travaux écrits, qui se prêtent trop facilement à des fraudes, les interrogations orales servent à constater le savoir et à entretenir l'émulation. Plusieurs fois dans l'année, à des dates fixées par avance, se font des récapitulations auxquelles on se prépare avec ardeur : jours de fête pour la classe, car le professeur accorde l'éloge, ce jour-là, sans se faire prier, et il distribue sur l'heure les récompenses. Ici encore, on le voit, c'est le savoir instantané qui est l'objet des efforts.

J'ai déjà dit que l'histoire n'est pas enseignée par un ordre à part de professeurs. Il en est de même pour les langues vivantes, ou plutôt pour la langue vivante, puisque le français seul est appris dans les gymnases[1]. L'Allemagne, qui avait autrefois un personnel d'origine étrangère, y a renoncé, aimant mieux faire enseigner le français par les professeurs ordinaires. Les directeurs multiplient à cet effet les missions. Ce sont, en général, les germanistes qui se chargent de ces leçons, à cause de la parenté qui relie le moyen âge allemand à notre moyen âge français. Il en résulte qu'il est question, dans les classes, de Chrétien de Troyes et de Bertrand de Born aussi souvent que de Corneille et de Racine. La prononciation laisse fort à désirer, et aussi quelquefois la syntaxe. Autant que j'ai pu en juger, l'objet qu'on se propose (sans y arriver toujours) est plutôt de faire connaître la langue que la littérature.

Je voudrais bien que sur ce dernier point nos maîtres d'allemand prissent modèle sur l'Allemagne, et qu'au lieu de décourager nos élèves en les mettant à des textes intraduisibles de Rückert ou d'Uhland, ils les rendissent capables

1. Il n'en est pas de même dans les écoles réales, où, ainsi qu'on le verra plus loin, on apprend l'anglais en sus du français.

de comprendre des morceaux de prose facile. Je dirai pareille chose pour l'anglais. On croirait parfois que le but est simplement d'inscrire de grands noms sur les programmes. *Othello* a été récemment inscrit au programme de la rhétorique : vérification faite, la pièce est intraduisible.

Il ne sera pas indifférent à nos professeurs de savoir le temps qui est accordé à l'histoire, aux langues vivantes, ainsi qu'aux autres matières d'enseignement. Je transcris donc ici un de ces tableaux de l'emploi du temps, comme chaque gymnase en publie un annuellement en tête de ses programmes.

	Première.	Seconde.	Troisième.	Quatrième.	Cinquième.	Sixième.	Septième.	Huitième.
Latin.	8	8	10	10	10	10	10	10
Grec.	6	6	6	6	6	6		
Allemand.	3	3	3	3	3	3	3	3
Français	2	2	2	2	2	2		
Mathématiques	4	4	4	4	4	3	3	3
Physique.	2	2	2	1	1	1	1	
Histoire et Géographie.	3	3	3	3	3	3	3	3
Histoire naturelle . . .					2	2	2	2

UN

CARACTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT ALLEMAND

Nous avons parlé plus haut des récapitulations d'histoire. Ces sortes de récapitulations ne sont point particulières à l'enseignement historique. Elles se retrouvent par exemple en littérature. On annonce qu'à tel jour seront reprises toutes les odes d'Horace qui ont été vues dans l'année. Le professeur, non moins que les élèves, se prépare à cette épreuve, qui ne doit pas être la simple répétition des explications déjà données. C'est le moment de tracer une image vivante du poète, de son œuvre : ses poésies seront groupées d'après un point de vue nouveau. L'ordre où on les explique sera destiné à faire ressortir un côté du génie de l'écrivain, ou une particularité de son caractère ou encore certains principes de littérature. Quelquefois le maître annonce à l'avance l'idée qu'il se propose de faire ressortir, et les élèves sont invités à chercher eux-mêmes l'ordre qu'on devra suivre. Ce sont là des compositions

orales, tirées du fond même de l'enseignement, et où toute l'activité de la classe est mise en jeu. Certains travaux de critique comme en produit la science allemande, sont déjà en germe dans ces exercices.

L'art d'interroger, nécessaire en ces jours de revue, forme l'une des qualités du professeur allemand. Les préceptes abondent à ce sujet. Aucune question ne doit être faite au hasard, mais chacune doit venir à sa place, conduisant à une question nouvelle qui découle de la précédente. Rien ne trouble les esprits comme les zigzags et les retours en arrière. Ne pas obtenir de réponse de toute une classe est un avertissement que la demande est prématurée, trop difficile ou mal conçue. Voir se lever les mains rapidement et en grand nombre n'est pas toujours un bon signe, car il se peut que les questions soient trop aisées, ou que dans l'énoncé du problème les élèves aient pu lire la solution. Le maître n'appellera pas toujours l'enfant qui paraît avoir le plus de peine à garder pour soi sa réponse, mais il restera auprès de l'élève interrogé, intercalant au besoin des demandes plus faciles, et l'amenant par degrés jusqu'à la bonne réponse. C'est un sentiment de soulagement et de satisfaction pour tout le monde de voir à une question difficile s'adapter en termes précis et

nets la réponse désirée. Il ne convient pas de mêler l'enseignement proprement dit aux interrogations, car l'un nuirait à l'autre : mais il est permis à un maître sûr de lui et connaissant à fond ses élèves de prendre quelquefois un chemin de traverse. Ainsi une demande devant laquelle la classe entière reste muette, servira utilement d'introduction à l'exposition d'un chapitre nouveau d'histoire ou de sciences naturelles.

La prestesse chez l'élève, la sûreté chez le maître, sont le fruit de cette pédagogie de l'interrogation. Il n'est pas jusqu'à l'habitude de tutoyer les enfants qui ne contribue à donner aux questions quelque chose de pressant et de familier, à quoi il serait difficile aux plus endormis de rester insensibles. Le zèle des maîtres est secondé par une langue et par des mœurs scolaires qui permettent, pour stimuler l'apathie, d'employer les épithètes et les métaphores les plus pittoresques; aussi n'ai-je guère, dans mes courses en Allemagne et en Suisse, rencontré d'écoliers restant muets. Au contraire l'élève français aime mieux se taire que de se tromper, et réserve pour les travaux écrits le meilleur de son intelligence. Je ne songe pas à me prononcer exclusivement pour l'un ou pour l'autre système. Quand la méthode socratique est poussée jusqu'à

l'abus et à l'excès, l'esprit finit par contracter le besoin de cette excitation, et il ne donne sa pleine mesure que sous l'aiguillon de la demande. L'idéal d'une bonne éducation serait d'allier dans une juste proportion aux qualités plus vives que réclame la méthode interrogative la faculté de recueillement qu'exige le travail solitaire.

J'ai été curieux de visiter l'un des lieux où s'élaborait cet art de l'interrogation. J'ai assisté à Leipzig à quelques-unes des leçons du séminaire pédagogique dirigé par le professeur Eckstein[1] : elles avaient un caractère pratique qui m'a frappé. L'un des séminaristes (ils étaient seize en tout, répartis en deux années) devait faire une leçon sur l'*Anabase* de Xénophon, ouvrage expliqué en quatrième. On ne se contenta pas de supposer la présence d'écoliers de quatrième : l'épreuve se fit à la *Thomas-Schule*, devant un petit groupe de collégiens réquisitionnés pour la circonstance. L'apprenti professeur expliqua son texte, le fit répéter aux enfants, posa des questions d'histoire, de géographie, de grammaire, en un mot, fit une vraie classe. L'explication finie (elle dura environ trois quarts d'heure), les élèves du gymnase furent congédiés et la vraie

1. V. sur le professeur Eckstein une étude de M. Dreyfus-Brisac dans la *Revue internationale de l'enseignement*, t. I, p. 338.

leçon commença. — Comment avez-vous trouv ceci? demanda le directeur à ses séminaristes. – Les questions ont été trop indéterminées, di l'un. — La traduction n'était pas assez littérale observe un autre. — Certaines difficultés grammaticales, remarque un troisième, n'ont pas ét expliquées. — Les questions posées étaient tro faciles, bonnes tout au plus pour des élèves d cinquième. — A la fin, le directeur a son tour Vous avez été trop bref, vous n'avez pas asse fait parler vos élèves. L'un d'eux vous a fait un réponse dont vous auriez pu tirer un meilleu parti. Vous en avez repris à tort un autre qui avait bien répondu. Pourquoi cet air sévère e renfrogné ? N'y avait-il pas l'occasion de raconter cette jolie historiette qui aurait fait comprendre l'intention de Xénophon? Et les rapprochements avec l'histoire contemporaine, vous les avez négligés! Pas mal d'ailleurs, pour une première leçon. La prochaine fois nous aurons des élèves de seconde.

C'est là la vraie éducation pratique. Elle se continue encore pendant un an au gymnase. Durant un an, le futur professeur ne doit pas avoir de classe à lui, mais il doit passer plusieurs semaines dans chaque classe, en commençant par les plus petites, assister aux leçons de ses collègues, et faire lui-même, sous leur surveil-

lance, un petit nombre de leçons. Le stagiaire est admis au conseil des professeurs et aux examens de passage. C'est ainsi qu'il prend une vue d'ensemble du gymnase, en découvre les côtés forts et les côtés faibles. Cette éducation m'a fait comprendre d'où il vient que de jeunes maîtres manient les esprits et les caractères des enfants avec la sûreté de vieux professeurs. Tout le secret de la pédagogie allemande consiste à s'efforcer de transmettre aux nouveaux l'expérience acquise par les aînés. Là-dessus encore on multiplie les recommandations : celui qui dédaigne les leçons de l'expérience retombe dans des erreurs déjà jugées. Mieux on connaît les règles de son art, plus on l'exerce avec hardiesse. Le dédain de la pédagogie a sa punition toute prête, car il amène à sa suite l'excès de la réglementation. Nos voisins pensent que les plans d'études seront d'autant moins stricts et les programmes d'autant moins minutieux que le maître connaîtra mieux son métier. Ils mettent peut-être plus de temps et de précautions à la formation du professeur ; mais une fois le professeur choisi et installé dans sa classe, on lui témoigne plus de confiance et l'on ne cherche pas à obtenir le progrès par un ensemble de fonctionnaires d'ordre différent qui se contrôlent les uns les autres.

On me permettra de faire ici un retour sur la France.

Les peuples comme les individus finissent par tomber du côté où ils penchent : comme nous avons le goût des œuvres achevées et ciselées, notre instruction a accordé une place plus grande aux exercices de style, et cette place, qui peut-être à l'origine n'était pas excessive, n'a point cessé de s'accroître et d'empiéter sur le reste. La composition écrite, faite à tête reposée, est devenue la pierre de touche des études. Après avoir tiré des écrivains classiques les morceaux les plus oratoires et les plus travaillés, l'enseignement s'est concentré sur ces extraits. Le *Contiones* a fait tomber en oubli Tite-Live; un choix de versions s'est substitué à l'étude des ouvrages complets. Parfois on ne s'en est pas tenu là et l'on a recommandé de lire non plus les modèles, mais les imitations, je veux dire les copies couronnées au concours général. C'est ainsi qu'une culture qui d'abord est saine et vigoureuse, se raffine et s'étiole avec le temps.

J'ai vu adresser à nos lycées le reproche qu'on s'y occupait trop de la Grèce et de Rome, et qu'on y négligeait le français. De toutes les critiques qui peuvent être dirigées contre notre enseignement c'est la dernière à laquelle je me serais attendu. La vérité est que l'Université

apprend surtout à écrire en français, et qu'alors même qu'elle a l'air de faire du latin ou du grec, c'est le français qu'elle a en vue, c'est le français qu'elle enseigne.

Pourquoi attache-t-elle une si grande importance à la traduction par écrit d'un morceau latin ou grec, choisi surtout pour le mérite de l'expression? c'est parce que la lutte avec ce texte rempli d'intentions et de finesses oblige l'élève à passer en revue toutes les ressources de la langue française. Pourquoi préfère-t-on, pour les thèmes, un morceau d'écrivain français à une simple rétroversion? C'est pour contraindre l'élève à mettre en balance la valeur d'expressions qui ne sont pas équivalentes, et pour lui faire mieux pénétrer, grâce à cette comparaison, le sens propre de chaque terme français. Pourquoi l'Université s'est-elle attachée avec tant d'ardeur au vers latin? Parce que la difficulté du mètre fait retourner la pensée de dix manières, et développe chez l'élève l'ingéniosité du style et la souplesse de l'expression. Pourquoi enfin le premier rang donné au discours latin? Parce que, les préceptes de composition étant les mêmes que pour les discours français, la difficulté d'une langue étrangère tient en bride la tentation d'écrire vite et de se laisser aller au courant de l'improvisation. Ainsi l'Université, avec une vé-

ritable entente des moyens, a tout fait converger vers l'art d'écrire. C'est le goût, qualité préférée et dominante de la nation, qu'on s'est appliqué à développer. Un vers bien frappé, une citation détournée de son sens propre, un mouvement éloquent, un heureux trait final, sont salués comme les indices du talent et comme un gage pour l'avenir. Le poète qui à vingt ans publie un recueil de strophes sérieuses ou légères, l'orateur qui, au Palais ou dans les Chambres, se révèle par un discours entraînant, le journaliste qui touche avec agrément aux sujets les plus délicats, voilà l'élève de l'Université, voilà le tour d'esprit où elle aime à se reconnaître. Nos professeurs de rhétorique, hommes de talent, tout imbibés de littérature, prennent la jeunesse à l'âge où l'intelligence est le plus malléable, et lui révèlent les secrets de l'art d'écrire. Dans les classes de philosophie, des hommes parfois éminents en leur genre, font toucher aux jeunes gens les sujets les plus divers et les plus élevés, leur en présentent la fleur, et leur donnent l'illusion qu'ils sont arrivés au terme des études.

Quel qu'ait été l'éclat que cette culture, qui aboutit d'une part au journal et à la tribune, de l'autre au théâtre, ait jeté à certaines époques, on ne peut douter que notre temps (et l'exemple des principales nations de l'Europe est là pour le

prouver) réclame une instruction plus forte, une éducation plus sérieuse. Avec des élèves qui, par leurs aptitudes, ne surpassent pas les nôtres, une autre éducation forme des hommes qui occupent peu à peu les avenues de la science, les sommets des hautes études. Je ne songe pas ici à adresser une critique au personnel de notre enseignement secondaire : la tâche dont il est chargé, il la remplit en conscience. Le mal vient de plus loin. C'est la leçon qui ressort du chapitre suivant.

COMMENT L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE S'EST RELEVÉ EN ALLEMAGNE

Au commencement du XVIIIe siècle, l'enseignement allemand était dans un état de décadence profonde. Si vers l'an 1710 un des Pères jésuites du collège Louis-le-Grand, le P. Porée ou le P. Lejay, eût eu l'idée d'un voyage outre-Rhin, il n'eût sans doute éprouvé que mépris ou pitié à la vue des établissements où était élevée la jeunesse. Pédanterie et ignorance chez les maîtres, grossièreté et mauvaises mœurs chez les élèves, tel était en un mot le bilan de l'instruction. Les Colloques d'Érasme pour le latin, le Nouveau Testament pour le grec, étaient expliqués en *prima;* les jeunes gens nobles étaient dispensés du grec qu'ils remplaçaient par l'héraldique, la généalogie et la danse.

On peut avoir une idée du ton qui régnait dans ces maisons par les représentations dramatiques qui y étaient données : au gymnase de Salzwedel, on jouait *Alexandre-le-Grand*, d'après

Quinte-Curce; parmi les personnages figuraient l'ange Gabriel, la Renommée, une troupe de pages et un revenant. Ailleurs on insérait au milieu d'une pièce représentant les destinées de la ville de Stargard, une rixe où les jeunes acteurs, déguisés en maçons, s'administraient pour tout de bon une volée de coups de bâton. Les familles les plus distinguées préféraient envoyer leurs enfants à l'étranger.

Comment de cet état de décadence les études sont-elles remontées au point où nous les voyons aujourd'hui? Il sera utile de retracer brièvement cette histoire. L'impulsion vint de l'enseignement supérieur. Des universités de Gœttingue, de Halle et de Leipzig est parti le mouvement qui, en un temps relativement court, s'est fait sentir d'un bout du pays à l'autre. Une fois que les universités eurent retrouvé leur niveau, les gymnases se relevèrent.

J'ai déjà nommé les deux hommes qui doivent figurer en première ligne : Gesner et Ernesti. Math. Gesner (1691-1761), homme d'une rare universalité de connaissances, enseigna la littérature ancienne durant vingt-sept ans à Gœttingue. Il fut le fondateur de la bibliothèque de l'université, qui compte aujourd'hui 500,000 volumes [1],

1. La ville de Gœttingue a 12,000 habitants.

et le créateur du premier séminaire philologique. Avant de professer à l'université, il avait été le directeur d'un collège qui a joué un rôle important dans l'histoire des études en Allemagne, l'École Saint-Thomas de Leipzig (*Thomas-schule*), sorte d'internat où les élèves étaient instruits à la fois dans le chant et dans les lettres, et dont, pour le dire en passant, Sébastien Bach était alors l'organiste. Les ouvrages de Gesner se partagent entre l'érudition et la pédagogie : il a édité Pline, Quintilien, les *Scriptores rei rusticæ* et il a donné un grand *Thesaurus* de la langue latine.

Ses écrits relatifs à l'enseignement n'ont guère pénétré en France ; à l'époque où ils parurent les esprits étaient peu disposés à consulter cette sagesse de collège qui s'exprimait en latin. Cependant sur l'art d'apprendre les langues, sur la manière de lire et de comprendre les auteurs, sur la façon de diriger ses études, on ne pourrait choisir un guide plus sûr et plus paternel. Je voudrais que nos étudiants en lettres lussent tous son *Isagoge* : ils en seraient largement payés par les avis qu'ils y trouveraient, et qui sont pareils à ceux que du fond de sa bibliothèque leur donnerait un Burnouf ou un Naudet. L'Allemagne érudite du commencement de ce siècle a grandi à cette école. Il ne faut pas croire

que la science de Gesner soit une science de mots. Un de ses axiomes est : *Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda.*

Le successeur de Gesner dans la direction de l'École Saint-Thomas fut Jean-Auguste Ernesti (1707-1781). Il occupait en même temps une chaire à l'université de Leipzig. Ses éditions savantes d'Homère, de Cicéron, sont connues : mais ce qui pour l'Allemagne n'eut pas moins d'importance, c'est son enseignement, c'est son grand ouvrage *Initia doctrinæ solidioris.* Telle était sa réputation que le gouvernement saxon lui demanda pour ses collèges des règlements qui restèrent longtemps en vigueur, et qui ne furent abrogés qu'en 1835.

Ernesti nous apparaît comme une sorte de Rollin allemand : mais c'est un Rollin plus savant et exerçant son action bien au delà des murs du collège. Au nombre des élèves qui suivirent ses leçons à l'université de Leipzig, se trouvait le jeune Gœthe. « Toute espérance d'aller à Gœttingue m'étant ôtée, écrit Gœthe dans ses mémoires, je tournai mon regard vers Leipzig. Ernesti m'y apparut comme une brillante lumière [1]. »

On aimerait de savoir jusqu'à quel point le futur auteur *d'Iphigénie en Tauride,* qui fut à Leipzig

1. *Wahrheit und Dichtung.* II, 6.

un étudiant assez irrégulier, goûta ces leçons sur l'antiquité. Nous le trouvons vingt ans plus tard en relation de correspondance et d'amitié avec un autre grand philologue, Frédéric-Auguste Wolf. Cette affinité de l'enseignement supérieur et de la littérature, alors renaissante en Allemagne, est un fait caractéristique. Supposons un instant que nos vieilles universités françaises d'avant 1789, au lieu de prolonger leur existence jusqu'à la Révolution, eussent été supprimées en 1680 : rien ne serait changé à l'histoire de notre littérature, qui depuis Louis XIV recevait uniquement les leçons de sa propre tradition, qu'elle épuisait peu à peu, sans avoir l'occasion de se renouveler. De là, sur certains points, une ignorance et une timidité qui contrastent souvent avec la hardiesse native de la pensée et l'impétuosité du génie. André Chénier, qui reçut ou plutôt qui se donna une éducation à part, nous montre par son exemple ce que la littérature française aurait pu gagner à un contact plus intime avec l'antiquité[1].

1. Je suis heureux de citer ici l'opinion de Sainte-Beuve, qui comparant les études de nos jeunes Français à celles des bons écoliers de Christ's Hospital ou d'Eton, se plaint « de notre éducation gallicane, trop molle à la fois et trop contente d'elle-même... Cela tient à une certaine faiblesse première des études, qui n'a point frayé de bonne heure aux jeunes esprits un accès suffisant vers les grands monuments toujours difficiles à abor-

Le successeur de Gesner à Gœttingue fut Christian Heyne (1729-1812), l'éditeur de Virgile, d'Homère, de Pindare. Il professa pendant quarante ans, et il présida durant le même temps le séminaire philologique, qui prit une importance croissante [1]. Plus de trois cents jeunes maîtres, formés par ses leçons, allèrent enseigner dans les gymnases du Hanovre et du reste de l'Allemagne. Je ferai à ce sujet une observation générale. En France, dans l'ordre des études savantes, on est rarement l'élève d'un homme : on est l'élève de l'école normale, de l'école des chartes, de l'école polytechnique. Ces maîtres abstraits et collectifs sont inconnus chez nos voisins, qui ont peine à les comprendre. En Allemagne on est élève de Bœckh, de Hermann, de Ritschl, de Haupt. Je crois que cette subordination, toute volontaire et toute de choix, à l'ascendant d'un homme, entraîne une action plus profonde sur l'intelligence. *Un maître*, si le choix a été heureux

der... Si l'on se flatte d'arriver au royaume du Beau par une pente trop douce et sans sortir de chez soi, comme par Racine ou tel autre auteur de trop facile connaissance, on court risque de s'y croire toujours sans y pénétrer jamais... Il est remarquable combien chez nous, en France, ces prédilections (des jeunes gens pour des écrivains) se confinent généralement à des auteurs trop voisins et se combinent le moins possible avec l'adoration des hautes sources. »

1. Il dirigea aussi, comme Gesner l'avait fait avant lui, la bibliothèque, qui monta sous sa direction à 250,000 volumes.

et si son action est assez prolongée, forme des disciples qui commencent la vie scientifique sous sa direction et presque sous sa responsabilité. Ceux qui ont dans l'esprit des ressources d'originalité et d'initiative, ne sont pas pour cela exposés à les perdre : ceux qui sont faits pour marcher dans une voie tracée d'avance, reçoivent l'impulsion première à laquelle ils obéiront pendant le reste de leur vie. Au contraire, *beaucoup de maîtres*, autant de guides différents d'avis et de tendances : ces influences diverses, en se combattant, produisent chez les uns le scepticisme, chez les autres une passivité défiante d'elle-même. L'Allemagne n'a rien qui ressemble à notre école normale, où des hommes distingués en divers genres viennent tour à tour, chacun pendant un petit nombre d'heures, essayer leur action sur des élèves qui, durant deux ans, n'ont ni le choix des maîtres, ni celui des études. Au lieu et place de cette organisation compliquée, chaque professeur d'université est libre de créer auprès de sa chaire un séminaire soit d'histoire, soit de philosophie, soit d'enseignement classique. La plupart du temps, c'est sur la demande des élèves qu'ils s'ouvrent d'abord, à peu près comme s'ouvrent à Paris les ateliers de nos peintres et de nos sculpteurs. Une subvention modique donnée par l'État en assure ensuite la per-

pétuité. L'humeur voyageuse des étudiants, qui vont chercher d'un bout du pays à l'autre le professeur de leur choix, favorise ces éclosions spontanées. Une fois fondés, ces séminaires se continuent, en portant successivement le nom des hommes qui les dirigent : celui de Heyne passa plus tard aux mains de Welcker, de Dissen, d'Otfried Müller[1].

Le quatrième et dernier savant dont nous voulons ici rappeler l'action sur l'enseignement allemand est Frédéric-Auguste Wolf (1759-1824). Il dépassa, sans aucun doute, par la portée de son génie, Gesner, Ernesti et Heyne, quoiqu'il leur soit inférieur pour la pondération des facultés et pour les qualités du caractère. Tout le monde connaît ses travaux sur Homère, qui ont été le point de départ, dans les champs de l'exégèse profane et sacrée, d'une série de recherches dont nous ne pouvons encore entrevoir le terme. Wolf, dans sa chaire à Halle, eut pour élèves, de 1783 à 1806, tout ce qui, dans la jeunesse, étudiait l'antiquité. Fichte, Schelling, Hegel, Herder, Wieland, Schiller, les deux Humboldt, furent au nombre de ses admirateurs. Gœthe vint assister,

1. Avec le temps, cependant, quelques-uns de ces séminaires ont pris une organisation un peu plus complète : ainsi le séminaire philologique de Leipzig compte aujourd'hui quatre professeurs.

caché derrière un rideau, à une de ses leçons. On ne saurait énumérer tous ses disciples. L'idée que l'étude de l'antiquité grecque et latine forme une discipline à part, comprenant un nombre déterminé de divisions et de sous-divisions, dont chacune, pour être bien comprise, exige la vue de l'ensemble, vient de Wolf[1]. On en peut contester l'exactitude, mais il n'est pas douteux que cette construction, par sa hardiesse et par sa largeur, était faite pour frapper l'imagination des jeunes gens et pour provoquer un grand mouvement d'études.

Un point qu'on aura peut-être remarqué, c'est la jeunesse de ces professeurs, au moment où ils montent dans leur chaire. Wolf avait vingt-quatre ans, quand il prit à Halle l'enseignement de la littérature ancienne. En France, nos règlements ne permettent pas d'être *chargé de cours* avant vingt-cinq ans, ni titulaire avant trente. Encore pendant longtemps ne s'est-on pas contenté de cette limite d'âge, et l'on trouvait convenable que le maître eût passé ses meilleures années, les années fécondes et qui décident de l'avenir, dans des occupations, je ne dis pas inférieures, mais d'une autre nature et d'un autre ordre. Cependant il faut être jeune pour exercer de l'attrait

1. Voyez S. Reinach, *Manuel de philologie classique*, p. 1.

sur la jeunesse et pour lui parler un langage qui l'entraîne; si nous ne donnions à l'enseignement supérieur que des hommes fatigués, nous ne pourrions espérer d'eux ni la plénitude de l'effort, ni l'ampleur des grands desseins, ni cette influence maintenue et prolongée durant une longue suite d'années, qui assure l'efficacité de l'action. Singulier système de prendre les hommes pour de difficiles et importantes fonctions quand ils ont dépensé ce qu'ils avaient de meilleur! Plus heureusement inspirées sont ces universités de la Suisse qui vont chercher les réputations naissantes, et qui les cèdent aux autres pays après qu'elles sont devenues des célébrités reconnues.

Wolf, qui joignait aux dons de l'intelligence des qualités extérieures brillantes, aimait à se voir entouré des étudiants, et il ne craignait pas de se mêler à leurs réunions et à leurs parties de plaisir. Les maîtres allemands, qu'on se représente comme retranchés dans leur pédantisme, sont en réalité plus près de leurs élèves que les professeurs de nos Facultés. Grâce à cette familiarité des relations personnelles, ils continuent leur direction bien au delà des années d'études. Le payement des honoraires par les élèves, chose si mal comprise en France, resserre le lien entre maîtres et disciples. Ceux-ci ont des

droits sur le professeur, au lieu que nos auditeurs français ont l'air de tout recevoir de sa condescendance. Ajoutons qu'aussi longtemps que des conférences rétribuées par les élèves n'auront point trouvé place dans notre organisation universitaire, on n'obtiendra pas des maîtres un effort approchant de celui que fournit le professeur allemand. On est étonné quand on voit la longue liste des cours que Wolf a professés : il n'est guère d'auteur latin ou grec un peu important, il n'est pas de partie de la littérature, de la mythologie, de l'archéologie, sans parler de la grammaire et de la métrique, sur laquelle il n'ait fait une ou plusieurs fois des suites de leçons [1]. Ordinairement les élèves se mettaient d'accord avec lui sur le sujet du cours : et, en effet, c'est à cause des étudiants et en leur faveur qu'est institué le payement des conférences, et non à cause ni en faveur des maîtres.

Après Wolf, le mouvement est décidé, et il se continue simultanément sur un si grand nombre de points qu'il faudrait un ouvrage spécial pour le suivre. Depuis le commencement de ce siècle, chaque université, tout en gardant ses préférences et ses études de prédilection, ainsi que ses hautes visées scientifiques, est un centre de

1. Pendant les vingt-quatre ans de son enseignement à Halle, Wolf donnait de quinze à dix-sept heures de leçons par semaine.

préparation pour les futurs maîtres de l'enseignement secondaire.

Aucune préoccupation d'examen ne vient troubler le *triennium*, devenu aujourd'hui le *quadriennium academicum*, c'est-à-dire le temps passé à l'université. C'est seulement au bout de ces quatre ans que l'examen d'État, dont le programme est fait en quelque sorte par les candidats, puisqu'ils indiquent les matières sur lesquelles ils demandent à être interrogés, vient constater si le temps de l'université a été fructueusement employé. A la suite de cet examen, les candidats admis ont la permission de donner l'enseignement dans les différentes branches consignées sur leur diplôme. La seule distinction qu'on admette, est celle de professeur pour les classes inférieures ou pour les classes supérieures, suivant que, dans les diverses parties, l'examen a été passé d'une manière plus ou moins satisfaisante. Si une branche d'étude a été faible, le candidat peut être ajourné pour cette partie, sans qu'il soit obligé pour cela de recommencer toutes les épreuves. Les concours sont inconnus. Le candidat passe, à l'époque qui lui convient, devant une commission permanente. Un candidat deux fois refusé doit renoncer à la carrière.

Je ne prétends pas que ce système soit sans défaut. Je ne fais point difficulté de dire que de-

puis une série d'années l'érudition a trop pris le dessus, et que certaines qualités littéraires, indispensables à de bons maîtres de la jeunesse, me paraissent en souffrance. Mais, pour le développement des spécialités, pour l'éveil de l'esprit scientifique, ces quatre années d'université sont d'un prix inestimable. On sera ensuite envoyé dans quelque recoin d'une province lointaine : mais on a vécu quatre ans de la vie de l'intelligence, choisissant en pleine liberté ses études et ses maîtres. « C'est un rêve qui s'envole rapidement, disait récemment un recteur d'université; mais c'est un rêve dont le reflet suffit pour éclairer la vie entière. »

C'est ainsi que la restauration de l'enseignement supérieur eut pour conséquence le relèvement de l'instruction secondaire. La refonte des programmes, le renouvellement des exercices scolaires, l'action administrative ne vinrent qu'après qu'un personnel rempli d'un esprit nouveau eût déjà rempli les gymnases et devancé les prescriptions officielles.

L'EXAMEN DE MATURITÉ

On appelle ainsi l'épreuve placée au bout des classes du gymnase, et qui correspond, jusqu'à un certain point, à notre baccalauréat. Toutefois on pressent déjà par ce qui précède la différence qui sépare les deux examens. Il ne s'agit pas, en Allemagne, de déclarer l'éducation close, mais d'annoncer le commencement d'une nouvelle période dans les études : l'élève du gymnase est déclaré *mûr* pour l'université. Hormis l'université, ce certificat n'ouvre aucune porte. Ceux qui ont seulement en vue le volontariat d'un an, n'ont pas besoin d'aller jusqu'au bout du gymnase : le certificat obtenu en sortant de troisième leur suffit. Ne se présentent donc guère à l'examen de maturité que les jeunes gens qui se proposent d'étudier le droit, la médecine, les sciences, les lettres ou la théologie [1].

1. D'après une récente statistique que j'ai sous les yeux, les quatre cinquièmes des élèves du gymnase continuent leurs études à l'université.

Nous allons chercher à faire comprendre l'organisation de cette épreuve. La différence capitale avec notre baccalauréat, c'est qu'en France le diplôme est conféré par l'État, et qu'en Allemagne il est délivré par le gymnase. Accessoire en apparence, cette différence amène après elle toutes les autres.

L'examen a lieu deux fois par an dans les bâtiments mêmes du gymnase. Trois mois avant, les élèves de *ober-prima* qui sont dans l'intention de se présenter, s'adressent à leur directeur pour y être autorisés. Celui-ci, disent les règlements, a le devoir de faire des représentations sérieuses aux élèves qui ne seraient pas suffisamment préparés : il doit aussi avertir les parents ou tuteurs, et appeler leur attention sur les inconvénients d'une candidature prématurée. Ces inconvénients ne sont pas seulement de nature morale, car les règlements ne permettent pas de se présenter aux épreuves plus de deux fois. En tout cas, il faut que le candidat ait fait ses deux ans de *prima*. Nous avons déjà vu que la limite d'âge *minima* pour rentrer au gymnase étant de dix ans, les candidats se trouvent généralement dans le cours de leur dix-neuvième année.

La commission d'examen comprend le directeur, les professeurs des hautes classes, un

membre de l'éphorat ou conseil de surveillance, et elle est présidée par un commissaire du gouvernement, personnage considérable, qui est député à cet effet dans les différents collèges d'une circonscription, et qui a la haute direction des épreuves. Tous les professeurs de la maison sont tenus d'assister aux interrogations; le public en est exclu.

L'examen se compose, comme chez nous, d'épreuves écrites et d'une épreuve orale. Les épreuves écrites sont : 1° une dissertation en allemand; 2° une dissertation latine et un thème latin; 3° un thème grec; 4° une composition de mathématiques; 5° un thème français. L'usage des dictionnaires et grammaires est interdit. Si des élèves croient avoir dépassé le niveau commun des connaissances exigibles, et si le directeur y donne son approbation, des travaux plus difficiles peuvent leur être demandés, et il en est fait mention sur leur diplôme.

Les différentes compositions sont corrigées par le professeur de la classe, qui les remet annotées au directeur. Après que tous les membres de la commission en ont pris connaissance, le directeur les remet entre les mains du commissaire du gouvernement. Il y joint tous les devoirs faits par les candidats et les notes trimestrielles obtenues par eux pendant les deux

dernières années d'études. Les compositions ne donnent pas lieu à une élimination préalable; mais les élèves dont les travaux écrits sont particulièrement satisfaisants et dont les notes scolaires attestent le mérite peuvent, sur l'avis unanime de la commission, être dispensés des épreuves orales.

Celles-ci comprennent d'abord l'explication d'auteurs latins et grecs. Il s'agit d'être en état de traduire aisément un texte de difficulté moyenne, soit les discours de Cicéron, soit ses écrits philosophiques, soit Salluste ou Tite-Live, soit les *Églogues* ou l'*Énéide* de Virgile, soit les odes d'Horace. Il faut posséder les règles de la quantité et pouvoir rendre compte des mètres lyriques les plus ordinaires. En grec, on explique l'*Iliade* et l'*Odyssée*, Hérodote, la *Cyropédie* et l'*Anabase* de Xénophon, ainsi que les dialogues les plus courts et les plus faciles de Platon. L'élève doit pouvoir traduire ces textes même sans les avoir vus en classe. Viennent ensuite l'histoire et la géographie. Le candidat traite de vive voix une question qui lui est posée soit par le professeur, soit par le commissaire du gouvernement, sur l'histoire grecque ou romaine ou sur l'histoire d'Allemagne. Outre cette explication suivie, il doit répondre à des interrogations de manière à prouver qu'il pos-

sède les dates et les faits les plus importants de l'histoire universelle. L'histoire particulière du Brandebourg et de la Prusse doit toujours avoir sa place dans l'examen de chaque candidat. La géographie est associée à l'histoire, mais sans faire l'objet d'une épreuve spéciale. Pour les mathématiques, les questions roulent sur l'arithmétique, sur les éléments de l'algèbre, de la géométrie ou de la trigonométrie rectiligne. Il s'agit moins de montrer la faculté d'invention mathématique que de posséder une idée claire des théorèmes pris en eux-mêmes et de l'enchaînement qu'ils ont entre eux. Les candidats qui en font la demande peuvent être interrogés plus au long sur les matières dont ils auraient, au témoignage de leur maître, fait une étude approfondie.

Ce programme, qui en somme n'est guère moins étendu que le nôtre, doit pourtant moins inquiéter les élèves, car c'est leur professeur même qui les interroge, ou, s'il arrive au commissaire royal de prendre la parole et de poser une question qui n'ait pas été abordée en classe, le professeur est là pour dire ce qui a été étudié et pour excuser le candidat. En général, on s'efforce de convaincre les élèves qu'ils n'ont pas besoin de se livrer à une préparation extraordinaire. Il faut éviter, dit l'ordonnance même qui

régit la matière [1], tout ce qui pourrait troubler le cours normal des études et tout ce qui pourrait faire croire aux élèves qu'ils ont besoin pendant le dernier semestre d'une préparation spéciale et d'un effort extraordinaire. Les connaissances qu'on est en droit d'exiger d'un élève de *prima* sont celles qui forment l'objet de l'examen, et le résultat de l'épreuve ne peut que confirmer le jugement porté par les maîtres sur leurs élèves d'après leurs travaux ordinaires. On n'aura égard qu'au savoir qui a été digéré et assimilé par les jeunes gens, et qui est devenu vraiment leur propriété intellectuelle. Une préparation de ce genre ne s'obtient point par un travail « tumultuaire » des derniers mois, encore moins par un amas de noms, de dates et de faits hâtivement entassés dans la mémoire; elle est le fruit naturel et lentement mûri d'études bien faites.

Je crois qu'en cherchant dans nos règlements français nous trouverions, à différentes époques, des recommandations analogues; mais l'organisation de notre baccalauréat est telle que les bons élèves n'ont pas le droit d'être rassurés, car ils ne connaissent point leurs juges, ils

1. Voyez Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates*, II, p. 262, 271. — Wiese, *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen*, I, 211.

ne sont point connus d'eux, et ils ne peuvent espérer que les bonnes notes obtenues en classe pendant dix ans rachèteront des compositions manquées ou des réponses défectueuses. La présence des professeurs et du directeur dans la commission est une garantie contre les surprises; elle empêche les bons élèves d'être refusés, les mauvais d'être reçus.

Une fois les épreuves orales terminées, les professeurs qui ont corrigé les compositions font connaître leur jugement, en y joignant l'opinion qu'ils se sont faite de chaque élève d'après les travaux de la classe. On délibère sur l'admission, pour laquelle l'impression totale produite par le candidat doit être d'une importance dominante. Si l'on n'arrive pas à se mettre d'accord, il est procédé au vote : chaque membre de la commission, en y comprenant le commissaire royal, a une voix; le plus jeune membre vote d'abord, le commissaire royal en dernier. Si certains membres, durant la votation, trouvent que le suffrage d'un collègue est mieux motivé que celui qu'ils ont émis, ils peuvent revenir sur leur vote et en donner un autre qui est définitif. S'il y a ballottage, la voix du commissaire royal compte pour deux. Si, avant que son tour ne soit arrivé, le commissaire voit que la majorité est atteinte, il a le droit de se dispen-

ser de voter, et il peut alors ou simplement confirmer la décision, ou, si elle blesse sa conviction, refuser son consentement. Dans ce cas, la publication du résultat est différée, et tous les travaux écrits, avec les procès-verbaux des épreuves, sont renvoyés à l'autorité supérieure, accompagnés des motifs qui ont porté le commissaire royal à donner son *veto*[1]. Il est à supposer, dit un règlement postérieur, que l'opinion des maîtres du gymnase est fixée déjà sur la maturité de chaque élève avant qu'on ne procède à l'examen. Il n'y aura donc en général pas de discussion là-dessus en présence du commissaire, et l'examen ne doit avoir d'autre objet que de justifier devant lui le jugement déjà porté[2]. Cependant l'examen pourra servir, en ce qui concerne quelques élèves, à résoudre certains doutes encore existants chez les professeurs; il aura aussi cet effet de leur montrer plus clairement jusqu'à quel point le gymnase a rempli sa tâche.

Il faut voir maintenant ce qu'il advient des candidats qui ont reçu leur éducation dans la maison paternelle, ou qui viennent de l'étran-

1. Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates*, II, p. 272.

2. Ce jugement est consigné par écrit et remis d'avance au commissaire royal.

ger, ou qui ont été élevés dans une maison où le commissaire royal ne tient pas ses assises. Disons tout de suite que le nombre de ces jeunes gens est relativement peu considérable. Ils doivent s'adresser trois mois à l'avance à l'autorité scolaire pour lui demander de leur désigner un gymnase où ils puissent passer leur examen : les témoignages des parents ou des maîtres, ainsi qu'une autobiographie détaillée, doivent être joints à la demande. Le règlement dit que les étrangers ne passeront pas les épreuves en même temps que les élèves du gymnase. Si l'on a des raisons de penser qu'ils ne sont pas suffisamment préparés, on peut exiger d'eux, avant le véritable examen, une épreuve préalable. Ils ont à subir sur certaines matières d'enseignement des interrogations dont les autres candidats sont dispensés[1]. Toutefois l'ordonnance ministérielle ajoute dans une intention bienveillante que les examinateurs devront tenir compte de cette circonstance que les candidats ne sont pas interrogés par leurs professeurs ordinaires. Je ne vois pas qu'il soit question pour eux d'une limite

1. Ces matières sont la littérature allemande, les éléments de la philosophie, le français, l'histoire naturelle et la physique. Les élèves des gymnases sont dispensés de répondre sur ces matières ; mais les examinateurs ont la faculté de consulter les notes obtenues par eux en classe pour ces branches d'enseignement.

d'âge *maxima;* mais pour la limite *minima* on à pris certaines précautions. Quand un élève quitte le gymnase au milieu de ses classes pour continuer ses études à la maison, le directeur doit marquer sur son certificat de sortie en quelle année il aurait pu légalement se présenter à l'examen de maturité, s'il avait régulièrement poursuivi le cours de ses classes.

Lorsqu'un élève est refusé, la commission détermine après quel délai il pourra tenter une nouvelle épreuve. On a déjà vu que le droit de se présenter à l'examen de maturité est limité à deux fois. Sauf les cas de dispense, il faut revenir devant les mêmes juges. Si la commission est convaincue que le candidat n'est pas en mesure de réparer un premier échec, elle a l'obligation de l'en avertir, et elle doit l'engager d'une façon pressante à faire choix d'une carrière où les études d'université ne soient pas nécessaires. Sur le certificat de maturité, on ne se contente pas d'inscrire que le candidat a été admis avec telle ou telle note, le certificat doit contenir le jugement que le directeur du gymnase, d'après le travail et la conduite des dernières années, porte sur le caractère, le savoir et les aptitudes de l'élève. On pense bien que cette prescription du règlement est appliquée avec réserve; cependant, sous un vernis de bienveillance, on distingue

ordinairement dans ces certificats l'impression laissée par l'élève à ses maîtres. La remise du diplôme a lieu le dernier jour de l'année scolaire et en présence de tous les écoliers : c'est une sorte de fête pour la maison. Le *programme* imprimé que publie tous les ans chaque gymnase, donne les noms des jeunes gens qui ont quitté la maison avec le certificat de maturité, et indique à quelles études ils se destinent.

Les épreuves une fois terminées, tous les documents qui s'y rapportent, y compris les compositions des candidats, sont expédiés au chef-lieu de la province, où réside un comité supérieur, dit commission scientifique, dont le devoir est de veiller au maintien du niveau des études. Le comité, après avoir pris connaissance du dossier, le renvoie, accompagné de ses observations, au directeur du gymnase. Il est loisible à celui-ci, ainsi qu'au commissaire royal qui a présidé les épreuves, de répondre aux observations qui leur sont adressées ou de les renvoyer simplement revêtues de leur signature. La commission scientifique peut, si elle le juge bon, envoyer de temps à autre dans tous les gymnases de la province les mêmes sujets d'épreuves écrites et les faire exécuter le même jour. Les jugements motivés de cette commission doivent être expédiés aux divers gymnases

assez à temps pour qu'ils en puissent tenir compte à l'examen du semestre suivant. Une copie de ces jugements est envoyée au ministère, qui centralise de la sorte les notes données à tous les gymnases du royaume.

On pense bien que cet ensemble de mesures destinées à sauvegarder les intérêts du candidat, du gymnase, de l'État, n'a pas été constitué en une fois; il est le produit du temps et de l'expérience. Ce qui doit tout particulièrement nous faire réfléchir, c'est que la Prusse a commencé par un baccalauréat assez semblable au nôtre. Jusqu'en 1812, les universités étaient chargées d'examiner elles-mêmes les jeunes gens qui se présentaient pour suivre les cours; mais la plus grande irrégularité et des abus de toute sorte s'étaient introduits dans ces examens. Sans compter qu'il est toujours périlleux de charger les corporations d'une tâche où leur devoir peut entrer en conflit avec leur intérêt, les universités s'acquittaient mal d'une fonction qu'elles regardaient comme accessoire et comme étrangère à leur vraie destination. Guillaume de Humboldt, alors ministre de l'instruction publique, assembla une commission, où il appela entre autres Ancillon, Schleiermacher et F.-A. Wolf, pour élaborer un nouveau règlement. Le fruit de ses délibérations fut le règlement de 1812, qui

transporta l'examen dans les établissements d'instruction secondaire, en laissant toutefois subsister des commissions mixtes, mi-partie composées de professeurs de l'université et de directeurs et maîtres du gymnase, auprès desquels pouvaient se présenter les jeunes gens qui ne sortaient pas directement du collège. Ce fut un progrès; mais, ainsi qu'on eût pu le prévoir, la commission mixte attira tous les candidats mal préparés. Beaucoup de jeunes gens quittaient le gymnase avant l'heure, et, après avoir laissé passer l'intervalle exigé par la loi, ils se présentaient devant ce jury, à tort ou à raison réputé plus indulgent. Des plaintes s'élevèrent de tous les côtés. Les directeurs de gymnase voyaient déserter les hautes classes; d'un autre côté, les commissions, en 1825, se plaignirent « d'être obligées d'examiner des hommes qui étaient à peine mûrs pour la sixième, et qui n'avaient d'autre intention, en se présentant aux épreuves, que d'obtenir le droit au volontariat d'un an. »

Après différents palliatifs, on arriva à la conviction qu'il fallait réformer le système. En 1831, le ministre Altenstein commença une enquête pour laquelle il recueillit les avis des universités, des commissions d'examen, des gymnases, et après trois ans de délibération et d'étude, fut édictée la loi de 1834, qui est encore en vigueur

aujourd'hui, et dont nous venons d'exposer l'économie. L'examen fut uniquement réservé aux gymnases. Ce qui prouve que cette fois on avait trouvé juste, c'est que toutes les retouches postérieures sont destinées à appuyer dans le même sens, en renforçant l'importance des notes du collège. La disposition qui veut qu'on présente tous les devoirs faits pendant les deux dernières années est de 1841. En 1856, on retranche de l'examen oral l'allemand, le français, la philosophie, la physique, l'histoire naturelle. Il est visible que le gymnase a grandi en autorité et qu'on lui marque plus de confiance

Je ne crains pas de dire que cette organisation vaut mieux que la nôtre en ce qu'elle laisse l'élève au milieu de ses maîtres, et en ce qu'elle borne le rôle de l'État au strict nécessaire, qui est de surveiller les établissements d'instruction secondaire et de maintenir le niveau des études. J'ajoute que l'État, tout en se mêlant moins des examens, agit sur l'enseignement d'une manière plus efficace et plus profonde. On devine que les directeurs ne se soucient point de faire défiler devant le représentant du gouvernement une série de candidats médiocres : aussi prennent-ils fort au sérieux le droit qu'ils ont de déconseiller l'examen aux élèves mal préparés ; mais comme en définitive les élèves ne sont pas tenus de suivr

le conseil, on trouve plus sûr d'arrêter dès les plus basses classes ceux qui ne sont pas en état de profiter des études classiques. Le résultat de cette organisation, c'est que la proportion des refusés est peu considérable : elle n'atteint pas un sixième. Et il ne faut pas croire pour cela que le gymnase soit tous les ans, aux examens de passage, le théâtre d'exécutions impitoyables : l'usage est aujourd'hui si bien établi de ne pas laisser monter dans les classes supérieures ceux qui ne sont pas en mesure de les suivre, que les condamnés ont l'habitude de prévenir le moment fatal par un départ volontaire.

Un autre avantage du système allemand, c'est qu'il assure une grande autorité aux directeurs et aux professeurs. L'élève sait que, le jour de l'épreuve venu, leur jugement pèsera dans la balance d'un poids décisif. Tandis que chez nous l'attention du candidat est attirée hors de la classe pour prendre le vent de l'examen et s'enquérir des exercices et des matières qui comptent, l'élève allemand est obligé de se convaincre que le chemin le plus sûr pour franchir l'épreuve finale, c'est de satisfaire ses maîtres et de remplir sa tâche journalière. Le professeur n'est pas réduit à faire aux paresseux des menaces trop souvent démenties par l'événement : il est en mesure de donner une sanction à ses notes. Un

si grand pouvoir laissé au maître pourrait sans doute avoir des inconvénients, si celui-ci ne savait pas que l'examen doit justifier aux yeux de la commission le jugement défavorable par lui porté sur tel ou tel élève.

Un troisième avantage du baccalauréat allemand, c'est qu'il permet au représentant du gouvernement d'apprécier la valeur générale des études dans chaque maison. Si elles sont faibles, ses reproches s'adresseront non aux écoliers, qui après tout en sont innocents, mais au directeur et aux maîtres. Il dispose d'un moyen coercitif plus efficace et plus redouté que l'exclusion des candidats : il peut demander au gouvernement de retirer au gymnase le droit de conférer le diplôme. On comprend sans peine qu'une décision de ce genre équivaut à peu près à une condamnation capitale, car la plus grande partie des élèves se détournera d'un établissement où ils sont placés dans une situation peu favorable. Un haut fonctionnaire prussien, qui a longtemps inspecté les gymnases en qualité de commissaire royal, m'a dit qu'il avait plus d'une fois usé de cette menace, et non seulement il s'en est servi avec des établissements dont les études périclitaient, ou dont les maîtres n'avaient pas les grades scientifiques exigés, mais il y a eu recours auprès des villes qui ne voulaient pas faire les

sacrifices nécessaires à la bonne installation des classes. Ainsi, sans grand luxe d'administration et sans entretenir tout un personnel d'inspecteurs, l'État exerce sur les études une action étendue et sûre.

Après tout ce qui précède, il n'est pas nécessaire d'expliquer longuement pourquoi les candidats étrangers, connus dans la langue des écoliers sous le nom de *sauvages*, sont en petit nombre. C'est que les conditions où ils passent l'examen sont moins avantageuses que pour les élèves du gymnase. Une autre raison, c'est que jusqu'à ces derniers temps le gouvernement prussien a toujours accordé avec impartialité le droit de conférer le diplôme à tous les établissements qui le méritaient par la valeur de leurs études. L'Allemagne possède aussi, quoique en moins grand nombre que la France, des maisons d'instruction secondaire dirigées par des ecclésiastiques. Les plus importantes d'entre ces maisons étaient placées dans les mêmes conditions que les gymnases de l'État : elles recevaient deux fois par an la visite du commissaire du gouvernement, et elles délivraient sous son contrôle le certificat de maturité. Non seulement elles trouvaient naturelle et légitime la surveillance de l'État, mais elles recherchaient, elles appelaient la venue du commissaire royal, et elles

l'invitaient à étendre son inspection à toutes les classes [1].

Il reste à nous demander si un tel système est possible en France. Je ne crois pas que nous y puissions venir du premier coup. Mais nous pouvons nous en approcher par degrés.

Ce qui rend chez nous tout progrès presque impossible, ce qui fait que l'Université depuis cinquante ans a l'air de piétiner sur place ou de tourner dans un cercle, c'est que nous voulons appliquer un même ensemble de mesures à des établissements qui, en réalité, ne se ressemblent point. Pour entrer dans une voie nouvelle, je voudrais que le baccalauréat intérieur fût d'abord expérimenté dans un nombre très restreint de grands lycées, ou, si l'on veut, dans les seuls grands lycées de Paris. A Paris, sous les yeux de l'autorité, dans ces maisons qui disposent d'un personnel d'élite, on essayerait le nouveau système, tandis que le régime du baccalauréat extérieur serait provisoirement maintenu pour le reste des établissements scolaires de la France. Ce serait seulement après une expérience suffisamment prolongée, et après avoir mis à profit les enseignements qu'elle ne manquerait pas de fournir, qu'on étendrait la mesure à une nouvelle

1. Les jésuites seuls en Autriche se sont toujours opposés à l'entrée d'un fonctionnaire étranger.

série de lycées. On continuerait de la sorte; et à des intervalles plus ou moins longs, en procédant par promotions successives.

Il n'est pas nécessaire de dire quelle émulation susciterait dans le personnel enseignant cette marche progressive. Le baccalauréat intérieur serait la récompense de la bonne discipline, des études bien faites, des examens de passage sérieusement pratiqués, du niveau scientifique sévèrement maintenu, des perfectionnements apportés aux méthodes et aux installations scolaires. Ainsi serait réduit graduellement le nombre des candidats allant chercher au dehors, auprès de juges qu'ils ne connaissent pas et dont ils ne sont point connus, un succès soumis aux chances d'une loterie. Sans doute il faudrait encore longtemps maintenir un baccalauréat au chef-lieu d'Académie. Mais par la force des choses, le diplôme pris au dehors diminuerait de valeur. Au contraire, on verrait grandir en importance le diplôme décerné, sous le contrôle d'un représentant de l'État, par des établissements justement soucieux de leur bonne renommée, et du même coup grandirait dans l'opinion l'autorité de ces maisons.

L'ÉDUCATION ALLEMANDE

Les études ne sont pas tout : il reste à montrer l'action morale exercée par le maître sur l'élève. C'est là un point toujours difficile à bien marquer : ceux qui traitent *ex professo* de l'éducation sont amenés par leur sujet à exagérer l'influence qui revient aux précepteurs de la jeunesse. A côté du maître qui applique ses idées, il faut faire la part de ce qu'un philosophe a appelé les collaborateurs occultes : à savoir la famille, les camarades, les mœurs d'alentour, les opinions et les préjugés du temps, la littérature, le théâtre, les grands hommes du jour, la presse, la moralité des événements ; sans compter qu'au maître lui-même il faut faire une part dont ordinairement il n'a pas conscience, celle de son exemple. Mais si, en parlant d'un seul, il est déjà difficile de débrouiller cette matière, à plus forte raison quand il s'agit de toute une nation, où des courants datant de différentes époques,

dus à des impulsions différentes, viennent se combattre et se mêler.

Disons d'abord qu'il y a peu de peuples qui puissent présenter une littérature pédagogique aussi imposante par le nombre et par la valeur des ouvrages. A prendre les choses au fond, toute la haute littérature allemande est de caractère pédagogique. Il s'agissait pour les grands écrivains du XVIIIe siècle, d'élever une nation, de la rendre digne de l'existence politique. Lessing, Kant, Herder, Schiller, ont traité des questions d'éducation; Gœthe y a touché à sa manière, à bâtons rompus, dans ses romans, dans ses pièces de théâtre, et toujours de main de maître. Comme nous apprécions particulièrement ce qui nous est refusé soit par la nature, soit par les circonstances, tous les conseils sont tournés vers le savoir pratique, toutes les aspirations vers l'action. « La meilleure éducation, dit Gœthe, est celle du jeune Souliote, qu'à dix ans son père emmène avec lui sur la mer. Là il apprend à carguer les voiles, à gouverner la barque, à braver les vents et les flots. » — « Comme s'il y avait trop d'énergie dans le monde, dit Jean-Paul, il n'y a de récompenses que pour l'abstention. Les châtiments ne manquent pas pour imprimer la crainte de malfaire : mais où est l'enseignement, où sont les récompenses pour l'initiative et le

courage? On se contente de les récompenser en paroles. Et pourtant un bras cassé guérit plus vite que la volonté brisée. Aucune force ne doit être atténuée dans l'homme : il faut seulement augmenter la force opposée. » — « Si vous apprivoisez trop le jeune homme, dit un autre écrivain, que lui restera-t-il d'audace et de courage? ce que l'éducation n'aura pu lui enlever! Un corps adroit et fort, un esprit hardi et entreprenant, conditions ordinaires de succès. »

Tel est le fonds commun des idées sur l'éducation, depuis quatre-vingts ans. Sur ce fonds se dessinent certains traits particuliers, que diverses écoles, en se succédant, y ont imprimés de manière plus ou moins profonde.

L'un des plus caractéristiques est cette sorte de piété, nullement exclusive de l'orgueil, connue sous le nom de piétisme. Le fondateur de la secte des piétistes, Francke (1663-1727), était lui-même un homme d'école. L'enseignement allemand en a été pénétré durant une période, et il n'en est pas dégagé à l'heure présente. Il ne faut pas oublier que le gymnase est une création de la Réforme. Encore aujourd'hui les leçons de religion, données par les professeurs ordinaires, y tiennent une place importante. A l'université, entre théologiens et étudiants en lettres ou en sciences il existe de fréquentes occa-

sions de se voir et de se mêler ; plus d'un théologien donne à l'enseignement la préférence sur le prêche et entre dans un gymnase comme professeur, sans que cette détermination entraîne un changement définitif de direction. Quand on consulte la liste des carrières auxquelles se destinent les élèves qui se présentent au certificat de maturité, on constate que les futurs théologiens y figurent en grand nombre. Cela va si loin que des leçons d'hébreu en vue de l'exégèse biblique se trouvent encore sur le programme de certains gymnases.

Tout n'est pas mauvais dans ce mélange. Plus de sérieux dans les esprits, plus d'honnêteté dans les mœurs, plus de goût pour les études désintéressées, plus de curiosité pour les recherches historiques, tels sont les avantages. Mais voici le revers de la médaille. C'est d'abord un tour particulier du caractère qu'il est assez difficile de définir, mais qu'on peut faire sentir par un exemple.

Un pédagogue renommé, Dœderlein, raconte que pendant qu'il était à Schulpforta, où les distributions de prix étaient jusque-là inconnues, le directeur Ilgen assembla un jour tous les élèves, et avec une gravité plus grande que de coutume, et qui était voisine du chagrin, leur annonça qu'à l'avenir des prix seraient donnés.

« Il semble, ajouta-t-il, que la bonne réputation de notre maison soit en déclin, autrement l'administration, dans sa sagesse, n'aurait pas trouvé nécessaire de stimuler votre ardeur par la promesse de récompenses, ce qui avait paru superflu autrefois. Redoublez donc de zèle, pour montrer que vous n'avez pas mérité, ou que vous ne voulez pas mériter dans l'avenir un avertissement qui, pour être donné sous une forme discrète, n'en est pas moins sensible. »

Nous avons ici une petite échappée de vue sur ce qu'on peut appeler le pharisaïsme pédagogique. « Seigneur, je te remercie de ce que tu ne m'as pas fait semblable aux autres hommes! » Est-on arrivé à extirper le démon de l'orgueil? J'en doute. On l'a refoulé, on l'oblige de se replier à l'intérieur de l'âme, mais il n'en est que plus solidement installé au fond de la place. Je n'en veux pour preuve que la violence de certaines explosions d'amour-propre, soit querelles d'étudiants, soit polémiques de savants.

L'intolérance est un autre fruit de cette éducation semi-dévote : ce n'est pas que les élèves des gymnases emportent avec eux à l'uni versité, en matière de foi, des convictions fort arrêtées. Un grand nombre, au contraire, professe sur ce point les opinions les plus avancées. Mais tout le monde sait qu'il y a une manière de

sentir et de penser, qu'il y a des défiances et des antipathies qui survivent à leur cause, et que l'esprit peut changer de doctrine en gardant le pli qu'une première éducation lui a donné. La théologie protestante là où elle parle en maîtresse a le ton âpre. Une certaine mésestime pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes leçons et qui sortent d'un autre milieu intellectuel reste au cœur de l'étudiant allemand, et cette impression une fois gravée dans l'esprit se maintient à travers la vie pour se traduire en hauteurs et en dédains, dont il semble que l'Allemand instruit ait une plus grande provision que le reste des hommes.

A côté du courant religieux, règne depuis soixante-dix ans, et avec une force de plus en plus prédominante, le courant patriotique et national. La grandeur et l'unité politique de l'Allemagne se sont préparées dans les écoles. Tout le monde connaît les périodes successives de cette histoire, qui commence avec le soulèvement contre Napoléon en 1813. Les professeurs, les étudiants y prirent part, avec un enthousiasme dont le souvenir est encore vivant. Ensuite, durant cinquante ans, dans les universités, dans les gymnases, à l'école primaire, par des associations, par des écrits, par des poésies, par des chants, les esprits furent remplis, les cœurs furent enflammés de l'idée de l'unité allemande :

la politique atteignit cette seconde étape en 1866 et 1870. Nous assistons aujourd'hui au spectacle de l'Allemagne triomphante qui continue d'obéir aux mêmes inspirations et d'employer les mêmes moyens, soit qu'on ne puisse interrompre aisément les effets d'une impulsion donnée, soit qu'elle ne se considère pas comme arrivée au terme de ses efforts et de ses conquêtes.

Le passé de l'histoire germanique depuis les temps les plus reculés est présenté en une série de tableaux bien faits pour transporter de jeunes têtes. En France, nous dépeignons les premiers temps de notre histoire comme une époque de barbarie et de superstition ; il a fallu que le contact des Romains et des Grecs apportât une civilisation supérieure, et que le christianisme répandît des croyances plus élevées et une morale plus pure. Chez nos voisins, le temps où le Germain vivait librement dans ses immenses forêts et s'adonnait sans partage à ses deux occupations favorites, la guerre et la chasse, est présenté aux enfants comme une époque de force intacte et de noble indépendance. Le contact avec d'autres nations a plutôt compromis la pureté du sang et diminué l'énergie native. Si le christianisme a eu le mérite d'ouvrir à la race allemande une ère nouvelle, on doit cependant regretter

qu'il ait fait évanouir les vieilles épopées germaniques, avec leurs cycles de dieux et de héros, dont il ne reste que de rares fragments, et qu'il faut aujourd'hui reconstruire à grand' peine. Les historiens allemands se plaisent d'ailleurs à reconnaître que nulle race humaine n'était faite pour le christianisme comme la race teutonique: les Juifs, les Romains, les Grecs, quand ils ont reçu la religion nouvelle, étaient déjà des peuples usés; mais Dieu avait choisi les Germains, dont les facultés étaient fortes et saines, pour en faire tout particulièrement les « porteurs », c'est-à-dire en français les représentants et les promoteurs du christianisme. Ils lui ont donné la profondeur de pensée et de sentiment qui était en eux.

C'est ainsi que les premiers jours de l'histoire allemande sont présentés aux jeunes gens. La *Germanie* de Tacite fournit les principales couleurs du tableau. Le courage, la fidélité à la parole jurée, l'amour de la vérité, le respect des femmes, l'hospitalité, sont les traits qu'on vante surtout chez les aïeux, et si la soif de la vengeance et l'appétit du butin viennent s'y mêler parfois, il faut encore admirer la passion et l'audace qui éclatent dans ces défauts. On peut aisément se figurer l'enthousiasme que provoquent dans un esprit un peu vif ces images de fierté et d'indé-

pendance. Chaque homme libre vivait dans son enclos comme dans une forteresse : le plus beau jour était celui où, pour la première fois dans l'assemblée du peuple, le père remettait solennellement au jeune guerrier le bouclier et le javelot. J'ai retrouvé l'expression de ces sentiments jusque dans les compositions des jeunes filles. « La dernière guerre a prouvé, dit l'une d'elles, que la culture n'a pas encore tari la sève des vertus des ancêtres. » Les odes de Klopstock, où sont célébrés les antiques dieux de la Germanie, Wodan, Freya, Donar, et où la haine contre Rome éclate en cris sauvages, les opéras de Wagner, où l'on voit se mouvoir les figures de cette vieille cosmogonie, prêtent leur voix à ces sentiments.

Je m'attarderais trop, si je montrais comment la suite de l'histoire est traitée dans le même esprit. L'invasion de l'empire romain par les barbares (ce qu'en Allemagne on appelle la migration des peuples), l'empire de Charlemagne, les expéditions contre l'Italie avec Frédéric Barberousse comme figure principale, autant de grands souvenirs qu'on prend à tâche d'imprimer dans l'imagination de la jeunesse[1]. Il ne faut

1. Un livre de ce genre, mais dégagé des défauts que nous signalons, manquait jusqu'à présent à nos écoles primaires. Il vient heureusement d'en paraître un où les leçons qui ressortent de l'histoire de France sont rendues intelligibles et sensibles à

pas croire cependant qu'il y ait, comme chez nos romantiques français, grand déploiement de couleur locale, ou comme dans nos histoires à systèmes philosophiques, le goût des personnages élevés à l'état de type. On s'attache surtout à faire comprendre les sentiments d'une grande époque, à décrire les vues et les projets d'un personnage célèbre. L'exposition incline plus à l'analyse psychologique qu'au détail pittoresque, et elle est absolument dépourvue de visées humanitaires. Des réflexions qui peuvent paraître communes ou banales à un lecteur exercé, mais qui intéressent et dirigent l'intelligence de l'enfant, se mêlent au récit. Bien plus que dans nos livres français, l'intérêt personnel est la règle qui sert à juger les hommes et les actes.

Pour donner plus de corps à tout ce passé, comme pour familiariser les élèves avec les origines de la langue et de la littérature allemandes, on commence à lire dans les hautes classes des extraits d'Ulfilas, d'Otfrit et surtout du poème des *Nibelungen*. Grâce à la liberté dont jouit le professeur, le gothique, le vieil et le moyen haut allemand, moins par ordonnance ministérielle

des enfants de 10 ans. Ce sont les *Lectures patriotiques* de J.-D. Lefrançais. — Sous ce pseudonyme se cache un jeune savant dont le nom est aussi connu à Londres et à Bombay qu'à Paris.

que par le rapide progrès des études germaniques, tendent à devenir des branches de l'enseignement secondaire. L'idée d'introduire ces textes dans les classes se fait déjà jour au dix-huitième siècle. Klopstock, en des vers enthousiastes, émettait le vœu « que ceux qui sont encore enfants aujourd'hui reçoivent la précieuse leçon des hauts faits de Siegfried, de la fidélité de Chriemhilde. » Mais c'est surtout au temps des guerres de Napoléon que se propage l'idée de faire contrepoids à l'action du dehors au moyen de la vieille littérature nationale. « Ce qu'Homère est pour les Grecs, ce qu'Ossian est pour l'habitant des *highlands*, écrit un professeur en 1810, le chant des *Nibelungen* doit l'être pour l'Allemand, — après la Bible, le livre le plus cher et le meilleur, un bien commun de la nation. » Niebuhr, en 1812, demandait déjà une édition scolaire d'Ulfilas, du roi Alfred, d'Otfrit. « Il faudrait, ajoute-t-il, créer à l'université une chaire dans laquelle je voudrais asseoir les deux inséparables frères Grimm. » Aujourd'hui ces patriotes seraient satisfaits; le vieil allemand s'enseigne non seulement à l'université, mais au gymnase, à la *realschule*, dans les institutions de jeunes filles. Je ne pense pas que cet enseignement soit bien approfondi; mais le peu qu'en apprennent les élèves suffit pour leur donner

sur les origines de leur littérature et de leur idiome, des vues qui chez nous manquent encore même à des lettrés de profession. On apprend à considérer la langue sous un nouvel aspect, on observe les différences de dialecte, on aime et on respecte en eux les témoins des anciens temps, on recherche les intentions cachées dans certains tours à première vue inexplicables, on se fait davantage l'écolier de l'usage au lieu de prétendre à le régenter. Je n'ai pas besoin d'ajouter combien les figures des *Nibelungen*, que les enfants voient à travers la peinture emphatique de Kaulbach, popularisée par la gravure, sont faites pour saisir et pour enlever les esprits.

A ceux qui ne peuvent aborder directement les textes viennent s'offrir d'habiles rajeunissements, des traductions ou imitations en vers ou en prose. Ces publications à bon marché, faites souvent par de vrais savants et de vrais poètes, se trouvent dans les mains de toute la jeunesse. Ainsi ce passé, qui était tellement mort au dix-huitième siècle que les premières éditions des poèmes allemands furent pour le monde savant autant de révélations, est redevenu vivant et populaire. Parmi tout ce que j'ai vu en ce genre, c'est là ce qui me paraît le plus digne d'être imité. Nos chansons de gestes, nos romans d'aventures, devraient rentrer dans les mains de nos enfants :

je les voudrais mis en prose, abrégés, la langue discrètement rajeunie, mais non privée de tout archaïsme, accompagnés des notes nécessaires et embellis par la gravure. Ce sera notre mythologie française : Roland, Huon de Bordeaux, prendront place à côté d'Hercule et de Persée. Il ne faut pas oublier que ces sortes de livres deviendraient aussi des lectures pour le peuple. Nos poèmes du moyen âge, remaniés et mis en prose, sont encore lus par les habitants des campagnes ; mais ils les possèdent en des textes grossiers et inintelligibles dont des papetiers se font les éditeurs. Il est temps qu'on entreprenne pour la littérature française du moyen âge le même travail que les Simrock et les Pfeiffer ont accompli pour les mêmes œuvres en Allemagne. Quelques pas ont déjà été faits dans cette voie ; mais le luxe de la typographie a rendu ces publications d'un prix inabordable. Ce sera là une œuvre vraiment populaire et un moyen de rejoindre le présent au passé qui ne saurait donner ombrage à aucun parti.

Le souvenir poétisé des temps anciens ne fait pas oublier aux maîtres de la jeunesse que le présent réclame aussi sa part d'attention ; il tient dans l'enseignement allemand une place considérable.

L'histoire contemporaine s'apprend deux fois :

une fois en quatrième, une autre fois en *prima*. J'ai feuilleté les livres qu'on met entre les mains des élèves, et où les noms et les événements de la guerre de 1870 tiennent une place d'honneur. Une particularité de ces ouvrages m'a frappé. J'ai vu avec regret que les accusations portées contre la France au moment le plus ardent de la lutte de 1870 ont trouvé place dans des livres scolaires. Comme on n'ajoute pas que ces griefs, fondés ou non, ont donné lieu à des représailles, la colère survit à la vengeance et se transmet aux générations nouvelles : j'ai compris alors comment le ressentiment peut augmenter avec l'instruction et comment on a pu rencontrer en 1870 des hommes désireux de venger les humiliations de la confédération du Rhin et les exactions de Davout à Hambourg.

La lecture de tels écrits destinés à des enfants est pénible : ce qui la rend plus déplaisante encore, c'est l'habitude de parsemer le récit d'expressions françaises citées textuellement dans une intention ironique. Auteurs et lecteurs arrivent par là à se persuader que les sentiments allemands sont autres que ceux du reste du monde. On a ce spectacle singulier, que l'écrivain sur la même page condamne notre goût pour « la gloire » et flétrit les appétits de « revanche » qu'il nous attribue, ce qui ne l'empêche

pas de parler en même temps du *Ruhm der deutschen Waffen*, c'est-à-dire de la gloire des armées allemandes, et de la *gerechte Vergeltung* qu'elles ont été chercher, c'est-à-dire de leur juste revanche. Ces écrivains se mêlent à nos querelles intérieures, et les médisances inventées par notre grande et petite presse pour dé considérer les hommes des partis contraires sont recueillies et trouvent place en des ouvrages sérieux. Dans un de ces livres où sont énumérés quantité d'hommes du temps présent, je n'ai vu qu'un seul Français qui ait obtenu une parole d'estime ; je me fais un plaisir de nommer celui dont le mérite a triomphé de tant de rancunes : c'est M. Ferdinand de Lesseps.

On voit que l'enseignement allemand prend soin d'armer l'élève non pas seulement pour le combat de la vie, mais pour la lutte historique des nations et des races. Ce genre de leçon est entré si profondément dans les mœurs, qu'on se figure les leçons des écoles françaises faites sur le même modèle. « Nous ne faussons pas l'histoire et la géographie, dit le professeur Palmer, comme on le fait de l'autre côté du Rhin, où l'on inculque à chaque enfant de la grande nation[1],

1. C'est une opinion accréditée en Allemagne que les Français, quand ils parlent d'eux-mêmes, se désignent couramment comme « la grande nation ».

comme un dogme sacré, comme une volonté divine méchamment méconnue par les hommes, que la frontière naturelle de la France est le Rhin [1]. » Ceux qui parlent ainsi connaissent mal notre instruction primaire, si réduite au strict nécessaire, et où avant 1867 l'histoire de France ne figurait point parmi les matières obligatoires. Dans les ouvrages d'histoire dont je parlais tout à l'heure, on met parmi les causes de la guerre de 1870 « le désir des frontières naturelles entretenu par l'enseignement public jusque dans les écoles de village. » J'ai retrouvé la même accusation dans la grande publication de l'état-major prussien. Telle est la puissance de l'enseignement allemand, que les erreurs, une fois qu'elles y ont pris place, sont plus difficiles à déraciner dans ce pays que nulle part ailleurs : comme elles sont transmises à tous les enfants, garçons et filles, et comme elles sont implantées dans le premier âge, elles tiennent au plus profond de l'esprit, et si quelqu'un se permet un doute, le fait contesté trouve aussitôt de toutes parts des garants non moins nombreux que convaincus. « Nous n'avons rien à cacher », est une réponse qui m'a été faite plusieurs fois, quand je remerciais de l'hospitalité qu'on m'accordait dans un

1. *Encyclopédie* de Schmid, t. VI, p. 109.

établissement d'instruction. J'ai seulement compris la pleine signification de ce mot quand j'ai su l'idée que se faisaient nos voisins de l'instruction donnée à nos élèves.

Il y a pourtant un défaut que les historiens remarquent dans le caractère national, et dont ils ne craignent pas de lui faire hautement un reproche : c'est l'excès de sa modestie. Les maîtres de la jeunesse ne cessent pas de lui répéter que les Allemands ne se rendent pas justice à eux-mêmes, et que par un étrange oubli de leur propre valeur, ils sont portés à s'exagérer le mérite des autres peuples. Plus d'une fois il leur est déjà arrivé de renoncer à leurs vertus natives pour prendre les modes et les vices du dehors : c'est la modestie qui les a poussés à ces regrettables faiblesses. Déjà Klopstock, dans une de ses odes adressée à la nation allemande, s'est écrié : « Jamais peuple ne fut juste envers l'étranger comme toi. Ne sois pas trop juste ! Ils ne pensent pas assez noblement pour comprendre combien ton défaut est beau ! »

A la puissance de l'enseignement, vient se joindre celui des souvenirs de la vie de collège. Le gymnase allemand a ses fêtes patriotiques, parmi lesquelles figurait autrefois l'anniversaire de la bataille de Leipzig, qui est remplacé aujourd'hui par la fête de Sedan. Des discours, des

récits, des chants servent à rafraîchir tous les ans le souvenir de cette bataille; la joie de la journée est rehaussée par des promenades, des exercices gymnastiques et des jeux. Je regrette, pour ma part, cette mise en scène, et en la regrettant, je me mets au point de vue allemand. C'est toujours une chose dangereuse de jeter dans de jeunes cœurs les germes de la haine : on ne sait qui récoltera la moisson.

Un autre caractère, qui remonte également assez haut dans le passé, mais qui a persisté jusqu'à ces dernières années, et qui, sous une forme rajeunie et modifiée, dure encore, c'est un certain mysticisme porté dans l'appréciation de tout ce qui touche aux affaires et aux destinées de l'Allemagne. L'État n'est pas la résultante des volontés individuelles : c'est un produit de l'histoire, c'est un organisme qui a sa fin et ses lois particulières, et que les hommes d'aujourd'hui, s'il était détruit, seraient incapables de recomposer. Il est si peu la somme des individus, que sans l'État l'individu ne serait rien. Nous reconnaissons les théories qui ont été représentées chez nous par de Bonald et de Maistre. C'est la doctrine généralement enseignée : l'Allemand, qui exerce sa critique sur la constitution des peuples voisins, se résigne volontiers à voir un

mystère dans l'origine et les droits de son propre gouvernement[1].

A cette opinion sur l'État, se joignent des vues non moins particulières sur la mission de la race allemande. Dans la phraséologie de l'école panthéiste, les grandes races sont les formes différentes sous lesquelles se révèle la pensée de Dieu. Le devoir de l'individu et des petits groupes est de se subordonner à la race. « Il faut, écrit le professeur Thilo[2], éveiller chez l'enfant une satisfaction consciente d'appartenir à la nation allemande et non à aucune autre; il doit placer son bonheur dans l'idée de vivre selon le modèle de ses nobles devanciers; il doit se proposer de ne point dégénérer d'une race qui a affirmé son droit devant Dieu et devant le monde. » Tandis que notre philosophie du XVIII[e] siècle aimait à écarter les circonstances extérieures et fortuites, telles que langue, tradition, coutumes, pour chercher l'homme sous la diversité des types, la philosophie nouvelle s'arrête avec complaisance sur ces différences qui doivent faire la loi à l'homme et décider de sa vie. Les encyclopédistes concluaient à l'égalité de tous les hom-

1. Voir par exemple David Strauss, *L'ancienne foi et la nouvelle.*

2. Directeur d'une école normale à Berlin, auteur de nombreux écrits, mort en 1870.

mes, c'est l'inégalité qui est la conclusion de la nouvelle doctrine. Toutes les races ne se sont pas affirmées, devant Dieu et dans l'histoire, au même degré, elles n'ont donc pas le même droit à revendiquer l'autorité sur l'individu. Il est curieux de voir comment le mépris des nationalités peut s'allier dans le même homme à la glorification du principe des nationalités. « Le peuple, dit encore le professeur Thilo, a le droit de voir garantie l'identité de son essence ; *proprium est carum*, même à des Polonais ! »

Ces principes contiennent d'avance la justification de toutes les conquêtes. Il faut ajouter que cette philosophie de l'histoire, qui se serait peut-être démodée à la longue, s'est colorée en dernier lieu des idées de Darwin, et qu'à la notion de la mission historique des races, est venu se mêler le principe de la lutte pour l'existence. La conclusion, du reste, est la même. Les espèces intermédiaires, les races imparfaitement armées sont destinées à se subordonner ou à disparaître. Le peuple le plus prolifique, le plus entreprenant, le plus énergique suit les ordres de la nature et en exécute les immuables lois.

Je ne veux pas dire que ces maximes n'aient point trouvé de contradicteurs. On a entendu, on entend encore, en Allemagne, des voix généreuses rappeler les idées de solidarité humaine.

Mais si l'on songe que la loi du plus fort est enseignée dans un pays militaire et aristocratique, où il ne faut pas aller loin pour trouver les marques de la conquête et les preuves de l'inégalité, et qu'elle a été récemment consacrée par les succès les plus éclatants, on croira sans peine que ces principes, aux yeux du plus grand nombre, paraissent plus convaincants et plus pratiques que « les effusions sentimentales de la philosophie du XVIII[e] siècle et les abstractions du rationalisme français. »

Tels sont (autant qu'il est possible d'être exact et complet en un pareil sujet) les principaux courants d'idées qui font sentir leur influence sur l'éducation publique allemande. Mais ce qui mérite notre attention au moins autant que ces formes changeantes, c'est le fonds permanent et invariable de l'éducation, lequel consiste, comme je l'ai dit, dans le développement, en vue de l'action, de toutes les énergies morales et physiques. Ceci deviendra encore plus clair par le chapitre suivant.

LES EXERCICES PHYSIQUES

Notre éducation française est restée, en dépit de l'infusion militaire que le premier Empire lui a fait subir, une éducation de clercs. L'Université n'est pas ennemie sans doute des exercices du corps. Mais elle en laisse le soin à d'autres, et nos professeurs de philosophie, de latin, d'histoire ou de mathématiques ont de la peine à voir un collègue dans l'ancien sous-officier qui, à certains jours, durant les heures de récréation, vient montrer aux élèves quelques tours de trapèze.

En Allemagne, la gymnastique fait partie intégrante des études. Les élèves ne sont pas divisés d'après leur force physique : l'unité de la classe reste maintenue aux barres parallèles et au portique. Les heures des leçons ne sont pas prises sur les récréations : elles figurent au tableau des occupations de la semaine; ce jour-là, on réduit l'étendue des devoirs écrits. Personne, sauf attestation expresse du médecin, n'en est dispensé. Sur le certificat que les élèves emportent du col-

lége, et où se trouve marquée leur force dans les différentes facultés, la gymnastique n'est pas oubliée, et elle est même mentionnée sur le diplôme de maturité. On tâche d'avoir pour maître un des professeurs ordinaires, soit littéraires, soit scientifiques, de la maison : j'ai vu les exercices dirigés, non sans habileté, par le même homme qui venait d'expliquer devant moi la guerre de Jugurtha. L'alliance entre la gymnastique et le latin n'a rien d'insolite : mais c'est surtout avec le vieux haut allemand qu'elle a une affinité élective dont le secret doit être cherché dans l'idée patriotique attachée à l'une et à l'autre occupation. Celui qui chez nos voisins passe pour le père de la gymnastique, et dont le nom est toujours prononcé avec enthousiasme, F. L. Jahn, était un philologue germaniste. Un autre savant, qui a donné une édition d'Ulfilas, et qui est mort professeur de littérature allemande à l'université de Berlin, Massmann, a été directeur supérieur de la gymnastique, d'abord en Bavière, plus tard en Prusse.

A l'université de Leipzig, j'ai entendu le professeur et humaniste Masius consacrer aux exercices du corps deux leçons de son cours d'histoire de la pédagogie. Après avoir donné la définition philosophique de la force et de l'adresse, il classait les divers exercices, montrait la

différence qui existe entre la gymnastique des Grecs, celle du moyen âge et celle des modernes, expliquait ce qu'étaient le javelot et le disque, la course et la lutte, le saut libre et le saut avec haltères. Si l'on était surpris d'entendre ces définitions dans la bouche d'un savant qui, de sa personne, ne semblait avoir rien d'athlétique, on réprimait bientôt de trop faciles plaisanteries en songeant que le cours était fait devant quatre-vingts jeunes gens se destinant tous à l'enseignement. Le professeur développait cette pensée que les exercices du corps ne doivent pas être la spécialité de quelques-uns, mais que chacun, selon ses moyens, doit cultiver et perfectionner ses aptitudes physiques, de manière à en tirer le meilleur parti, et qu'il convient aux maîtres de la jeunesse, de donner l'exemple : il rappelait le lien qui existe entre la force et certaines vertus, telles que le courage, la modération, la sincérité. Après avoir cité quelques passages caractéristiques de Platon, passant aux temps modernes, il déclarait que chaque école primaire doit être pourvue de sa gymnastique et il protestait contre l'abandon où cet art est encore livré dans les campagnes. Il le réclamait également pour les jeunes filles et pour les garçons, condamnant la grâce qui n'est pas la compagne de la santé et de la force.

Puisque j'en suis sur ce point, je dirai que la gymnastique pratiquée outre-Rhin n'est pas exactement semblable à la nôtre. Un des caractères qui la distinguent, c'est l'importance donnée aux mouvements d'ensemble, aux évolutions par compagnies et par sections. Une quarantaine d'enfants, sous la direction d'un maître qui donne ses commandements à demi-voix et presque à voix basse afin de mieux tenir l'attention en éveil, s'habituent à marcher au pas en changeant instantanément de vitesse ou de cadence, se forment et se reforment sur deux, sur quatre, sur huit, sur seize de front, font volte-face ou conversion à droite ou à gauche, suivent les côtés opposés de la salle pour se rejoindre au milieu et pour se quitter de nouveau, sans perdre la mesure ni se tromper de direction : cela rappelle un peu les exercices de carrousel.

C'est le Suisse Adolphe Spiess qui a inventé ou perfectionné cette gymnastique, connue en Allemagne sous le nom de *Ordnungs-übungen*, et que nous pourrions appeler en français « exercices de mouvement » par opposition aux « exercices de force ». Faisant heureusement diversion au travail assis, obligeant les enfants à la présence d'esprit, les habituant à écouter et à se décider sur l'instant, ce genre d'exercice a l'avantage d'occuper simultanément toute une classe, sans

ces intervalles d'inaction trop fréquents qui rendent l'autre gymnastique un peu languissante ou dissipée. Spiess, qui était surtout un éducateur, voulait que la gaieté animât ses marches et contre-marches, et il a composé, pour accompagner les évolutions, de vives et aimables chansons.

Ce que j'ai vu de plus parfait en ce genre a été exécuté devant mes yeux à Interlaken, en Suisse, par des jeunes filles de dix à quatorze ans. Comme je demandais au maître de gymnastique, qui était en même temps le directeur de l'école, de voir quelques évolutions de Spiess, il se concerta rapidement avec les vingt élèves qui prenaient leur leçon. « Nous répéterons le chœur de l'an dernier. » On repassa de vive voix les mouvements à exécuter. Puis les vingt élèves se divisèrent en quatre sections, qui, l'une après l'autre et ensemble, exécutèrent des marches à moitié dansées, et accompagnées de chant. Les jeunes filles maniaient en même temps au-dessus de leur tête, devant ou derrière leur cou, des barres de fer d'un poids proportionné à leurs forces. Comme dans les quadrillages de Frœbel le dessin le plus compliqué en apparence n'est que le groupement d'un petit nombre de figures très simples et toujours les mêmes, ou comme dans un canon les voix partent successivement en ré-

pétant toujours le même air, qui semble se renouveler par la diversité de l'accompagnement, ce chœur se composait de quatre strophes chantées et marchées, que chaque section reproduisait à son tour. C'est là la vraie gymnastique de jeunes filles, et non les barres parallèles ou la corde à nœuds, qui ne servent qu'à rendre les mouvements saccadés et le corps anguleux [1].

Les connaissances qu'on exige des maîtres de gymnastique sont assez variées : il doit connaître l'histoire de son art, la place qu'il occupe dans l'éducation, l'influence qu'il peut et doit avoir sur le moral de l'enfant. On demande en même temps des notions de physiologie et d'anatomie. Des séminaires pour la gymnastique sont établis à Berlin, Dresde, Stuttgart, Karlsruhe : plus d'un latiniste ou mathématicien, déjà placé comme professeur dans un collège, y va, muni d'un congé

1. Je vois de mes fenêtres la cour d'une école où les élèves chantent deux fois par semaine, en étendant alternativement le bras droit et le bras gauche, ou en levant et baissant la tête :

> Puissante gymnastique aux effets salutaires,
> Rien ne peut remplacer tes utiles leçons. (*bis*)
> Protectrice de la faiblesse
> Et délassement pour le corps,
> De la santé, de la sagesse (*bis*)
> Tu donnes le fécond trésor.

C'est un premier pas : il ne faut pas décourager les débutants. Mais comme mouvement et comme poésie nous espérous qu'on trouvera mieux.

de six mois avec traitement, prendre son brevet de maître de gymnastique.

Même pour les exercices de force, on s'attache à obtenir un ensemble qui les fait ressembler jusqu'à un certain point à des manœuvres militaires. J'ai vu trente jeunes gens monter simultanément à trente perches symétriquement disposées les unes auprès des autres. Le saut, la course, le pas de géant, sont organisés de manière à permettre à plusieurs de se lancer au même instant. Il m'a semblé que, comme dans tout l'enseignement allemand, on s'attachait plus à obtenir une bonne moyenne qu'à former quelques sujets d'élite. C'est le danger où nous inclinons en France, de trop viser à la perfection, de cultiver le talent là où il se montre et d'abandonner la médiocrité à elle-même : on arrive ainsi à des résultats partiels qui sont pris comme donnant le niveau général et qui font illusion sur l'ensemble.

Naturellement il faut pour ces exercices des installations assez larges. A Berlin, la *Turnhalle*, élevée aux frais de la ville, a coûté 120 000 thalers (450 000 francs). Elle mesure 150 pieds de long sur 75 de large et fournit une place à couvert pour 400 gymnastes : un grand préau pour les exercices en plein air se trouve auprès de l'édifice. Des établissements pareils ont été créés

à Dresde, Leipzig, Stuttgart, Hanovre, Darmstadt. Non seulement les écoles de jeunes gens ou de jeunes filles viennent, à certaines heures, prendre possession de la *Turnhalle*, mais des sociétés privées ont l'autorisation d'utiliser les salles et les appareils. Je cherche vaînement ce que la ville de Paris peut montrer jusqu'à présent en ce genre.

Quoique la gymnastique ait un aspect plus militaire que chez nous, on ne va pas cependant jusqu'à remettre entre les mains des enfants un fusil et une baïonnette. Le métier de soldat est regardé comme chose trop sérieuse pour y toucher en manière de jeu. Pourvu que les jeunes gens apportent au régiment un corps souple et vigoureux, l'oreille faite au commandement, l'habitude des évolutions, l'esprit de discipline, on pense que c'est assez, et qu'il faudra peu de temps pour les connaissances techniques.

Cette sorte de préparation du métier militaire est ancienne : « Les exercices gymnastiques, dit une ordonnance du 2 octobre 1854, auront pour objet de fortifier et d'assouplir le corps; mais en même temps ils devront tendre à développer le sang-froid, la possession de soi-même, le courage, ainsi qu'à donner des habitudes de précision, de subordination et d'obéissance. En employant avec intelligence la méthode de Ling

et de Spiess, les maîtres apprendront à organiser les jeux de la jeunesse, et ils contribueront pour leur part à développer les aptitudes d'un peuple militaire et courageux[1].»

D'autres prescriptions ne sont pas moins dignes d'attention. On fait remarquer que la gymnastique ne doit pas avoir dans les écoles de campagne le même aspect que dans les villes. La force de résistance, le paysan la possède déjà : ce qu'il lui faut donner, c'est l'élan, c'est la vitesse, c'est l'élasticité. On doit éviter à la campagne les exercices dont l'utilité ne serait pas comprise et qui feraient l'impression de tours d'acrobate. Le saut avec ou sans perche, le passage sur une poutre, l'escalade, la course prolongée, seront ici à leur place.

Il est fréquent d'entendre nommer la gymnastique un art national, un art allemand; jusqu'à ces dernières années, être un *turner* (tel est le nom donné au gymnaste) et être un patriote, cela revenait à peu près au même. Quelques explications à ce sujet sont nécessaires.

De l'autre côté du Rhin, comme chez nous, les exercices du corps ont été pendant longtemps le privilège de la seule noblesse. Ils tenaient peu de place dans l'éducation de la classe

1. La méthode de Ling est d'origine suédoise : elle a surtout en vue la bonne influence hygiénique des exercices.

moyenne. C'est vers le dernier tiers du XVIII[e] siècle, sous l'influence des idées de l'*Émile*, que l'on commença d'accorder plus d'attention au développement des aptitudes physiques. Les deux hommes qui ont le plus fait en ce sens sont Gutsmuths et Vieth, tous deux admirateurs de Jean-Jacques. Gutsmuths, dans sa pension de Schnepfenthal, créa la première gymnastique allemande, qu'il dirigea pendant plus de cinquante ans. Il publia en 1793 la première édition de sa *Gymnastique pour la jeunesse*, qui fut plusieurs fois rééditée, et qui fut traduite en français, en anglais, en danois. Vieth donna en 1794, sous le titre *Encyclopédie des exercices du corps*, un ouvrage qui est encore utilement consulté aujourd'hui, et où il s'attache surtout à exposer la partie théorique de l'art. Mais, quel que soit le mérite de ces deux hommes, c'est à un autre qu'on rapporte en Allemagne l'honneur d'avoir été le père de la gymnastique.

F.-L. Jahn a raconté lui-même cette histoire. Pendant le printemps de l'année 1810, étant alors professeur dans un collège à Berlin, il avait l'habitude, aux après-midi du mercredi et du samedi, de se promener avec quelques-uns de ses écoliers à travers les champs et les bois. Le nombre des écoliers s'accrut insensiblement :

on organisa des jeux, des luttes. Bientôt il y eut foule ; il est vrai que, l'hiver arrivé, la troupe se réduisit ; mais un noyau tint bon et, au printemps de 1811, on établit une gymnastique dans une plaine aux environs de Berlin, appelée la *Hasenheide*[1]. Maître et écoliers étaient également ignorants : mais on s'exerça, on lut durant l'hiver les œuvres de Gutsmuths et de Vieth, en sorte qu'au printemps suivant Jahn et son élève Eiselen purent déjà servir de moniteurs aux autres. On inventait les tours, on imaginait les appareils : ce fut une découverte en commun. Dès le commencement, dit Jahn, il y eut beaucoup d'esprit public, de patriotisme, de persévérance et d'abnégation. Pendant l'été de 1812, la foule des gymnastes fut grande : c'étaient les mêmes gens qui à l'université étudiaient la philosophie avec Fichte et Schleiermacher, le vieil allemand avec Von der Hagen. Le 3 février 1813, à l'appel du roi, tout le monde entra en campagne.

Le mérite de Jahn n'est pas seulement d'avoir organisé, dans une intention facile à deviner, des exercices destinés à être le prélude de la guerre, et d'avoir ainsi associé le souvenir de la gymnastique aux idées d'indépendance nationale : il a

1. Une statue de Jahn y a été érigée en 1874.

eu encore un mérite d'un genre particulier que nous avons peine à comprendre en France, mais qui pour les Allemands était considérable. Jusque-là tous les termes de gymnastique étaient français : il n'était question que « de voltes, de revers, de croisés, d'échappés. » Jahn refondit cette nomenclature et, en germaniste convaincu, on peut penser si les termes qu'il mit à la place étaient frappés au coin du pur teutonisme. Remontant jusqu'à la vieille littérature, empruntant un mot à une ancienne traduction allemande de Vitruve, un autre à une description de tournoi, mettant à contribution la langue des marins, des mineurs, des charpentiers, puisant dans les différents dialectes, il arriva à créer une terminologie pittoresque et d'aspect indigène. Il n'est pas jusqu'au terme qui désigne la gymnastique, et dont l'origine française saute aux yeux, *Turnen* (tourner, tournoi), que Jahn ne revendiquât courageusement pour l'Allemagne, déclarant qu'il est déjà employé par Notker, et qu'il a dû être importé en France par les Pannoniens et par les Avares. Ainsi fut formée la langue de l'art national allemand. Ceux-là seulement peuvent sourire qui ignorent le pouvoir que les mots exercent sur l'imagination. Aujourd'hui l'enfant qui entend ces noms archaïques croit volontiers son maître, quand celui-ci lui dit que la gym-

nastique est un exercice répondant aux plus profonds instincts de la race germanique, et il pense continuer la tradition des guerriers contemporains de Hildebrand et de Hadubrand, quand en réalité il reçoit l'impulsion venue de Rousseau.

A partir de 1815, la gymnastique devint suspecte aux gouvernements de la Confédération, car elle donnait lieu à des associations, à des voyages, à des fêtes qui favorisaient les aspirations unitaristes et démocratiques. Jahn lui-même fut emprisonné. Néanmoins le mouvement continua, secrètement entretenu par les universités. La Prusse, qui l'avait d'abord entravé tout comme les autres États, finit par comprendre qu'il valait mieux l'exploiter à son profit. Peu de temps avant la guerre de 1870, on comptait en Allemagne 1360 *Turnvereine* ou associations de gymnastique, comprenant plus de 100 000 membres. Des statistiques ont été établies sur la part que ces Sociétés ont prise à la guerre contre la France, sur le contingent qu'elles ont livré à la liste des tués, des blessés, des décorés, et il semble, en effet, d'après les chiffres produits, qu'une partie de la jeunesse la plus énergique est engagée en ces réunions.

Je dirai à ce propos que la profession de l'enseignement ne dispense point du service militaire. Quand on parcourt le petit livre qui corres

pond à notre *Annuaire* de l'instruction publique, on trouve assez souvent après le nom d'un professeur, à côté de la mention docteur en philosophie, cette autre : lieutenant de la réserve. Ce voisinage ne fait point l'effet d'une dissonance, c'est plutôt une opposition de ton qu'on recherche et qui flatte l'amour-propre.

Cette esquisse ne serait pas complète si je ne parlais des excursions à pied qu'une fois au moins par an chaque classe accomplit au loin en compagnie de son professeur. Ces promenades n'ont rien de commun avec nos indolentes et monotones tournées du dimanche et du jeudi. On choisit un jour de la semaine pour en mieux marquer le caractère extraordinaire; un élève qui s'en dispenserait sans motif sérieux s'exposerait aux plaisanteries du maître et de ses camarades. Utilisant les chemins de fer pour sortir du rayon connu, on se dirige vers quelque lieu remarquable par les souvenirs historiques ou par son aspect pittoresque. Toute la journée, depuis cinq heures du matin jusqu'aux heures de la nuit, est employée à cette excursion. Quand la troupe est arrivée au but, on organise des luttes, des jeux; quelquefois des prix, achetés à frais communs, sont décernés aux vainqueurs; les chants, qui ont un attrait particulier dans la forêt ou sur la montagne, accompagnent la mar-

che, égayent les haltes. Le repas, pris à l'auberge, est complété par les provisions dont chacun s'est muni. C'est un plaisir tout nouveau pour l'élève de converser familièrement avec son professeur et de le voir hors du cadre un peu convenu de la classe. Des hommes d'un âge mûr (car il y a longtemps que cet usage existe) m'ont assuré que les courses du collège leur avaient laissé un souvenir ineffaçable et comptaient parmi les meilleurs jours de leur vie; à beaucoup, elles ont donné pour toujours le goût des voyages. Aussi sont-elles traitées par les directeurs comme chose très sérieuse : j'ai entendu discuter devant moi, entre proviseur et maîtres, comme on aurait fait d'un plan de campagne, la direction et la longueur de quelques promenades projetées.

L'épreuve de la *fuss-farth* ou excursion pédestre sert à juger les qualités physiques et morales du professeur et à voir l'action qu'il exerce sur la jeunesse. Nous nous représentons habituellement le maître comme un conseiller de prudence et comme un modérateur; dans les expéditions des écoliers allemands, le maître marche en tête de la colonne, passe par les chemins les plus escarpés. C'est lui qui propose les jeux qui exigent le plus d'initiative et de force. Il apprend, en ces occasions, à connaître certains côtés de ses élèves que la classe ne révèle pas : tel qu'il regardait

comme un lourdaud déploie des ressources de caractère qu'on ne lui soupçonnait point. En fidèle rapporteur, je dois ajouter que, comme toute chose au monde, celle-ci a ses mauvais côtés. Il est rare qu'il n'y ait pas des éclopés, quelquefois même on rapporte des blessés. Une autre ombre au tableau, c'est le goût de la boisson, dont beaucoup de ces jeunes gens, préludant déjà à la vie d'étudiants, et pour imiter toujours les ancêtres, donnent des preuves en ces grands jours. La pédagogie allemande ne se laisse pas arrêter par ces inconvénients. Elle pense que l'abstention est un parti trop facile, et qu'il faut qu'on risque quelque chose. « Dans mon pays, dit Gutsmuths, on lit ordinairement sur les tombes des paysans : *Ici repose très discrète personne tel et tel.* Qu'on mette cette épitaphe sur la tombe de très discrète éducation ! En ce monde orageux, la seule prudence ne conduit à rien : nous sommes sur la mer, il faut que chacun apprenne à nager. »

Ces maximes, pratiquées déjà depuis deux âges d'homme, ont changé l'idéal de la nation. Le roman décrit de préférence les natures indomptables, les volontés qui font tout plier autour de soi. Les colonies lointaines, les comptoirs à établir dans l'extrême Orient, les explorations dangereuses séduisent les imaginations. Mais ce qui enlève surtout les suffrages, c'est, comme on l'a

vu dans la dernière guerre, une troupe de cavaliers se jetant en pays ennemi, ou encore l'officier de marine faisant au loin acte de vigueur sous sa responsabilité et sans ordres. Tels sont nos voisins, tels il faut les voir. Ajoutez-y quelques circonstances extérieures : un climat plus sévère que le nôtre, un sol moins riche, des familles nombreuses, la concurrence vitale ardente dans toutes les carrières. On aura alors une juste idée de ce qu'un écrivain a récemment appelé avec raison le *péril national*[1].

1. *Le Péril national*, par Raoul Frary, 1881.

L'ÉCOLE RÉALE

Ses origines. — Son organisation.

Après avoir décrit les études du gymnase, nous passons à l'établissement connu sous le nom de *realschule*, qui offre à la jeunesse un enseignement aussi étendu, mais moins littéraire et plus pratique. Je m'étais promis de consacrer à ces maisons une attention particulière. Les brusques revirements dans les programmes, les bouleversements scolaires dont nous sommes témoins depuis trente ans, montrent que notre système d'instruction ne laisse pas assez de choix aux exigences des familles. Partout où l'on constate de ces tiraillements et de ces remous, on peut être sûr que les voies ne sont pas suffisamment ouvertes à la jeunesse. Les diverses sortes d'instruction que les parents, selon la différence des goûts, des idées, des situations, peuvent désirer pour leurs enfants, se disputent la place dans nos collèges. En Allemagne comme chez nous

ces compétitions se sont produites : mais depuis trente ans elles ont cessé, ou du moins, elles ont changé de nature. On ne veut plus se prendre la place l'un à l'autre : on combat pour obtenir l'égalité. Tout le monde voit que ce genre de lutte entraîne moins de soubresauts. Il présente aussi moins de dangers, car on ne risque pas d'adultérer deux sortes d'éducation, dont chacune a ses avantages et ses droits, en les mêlant par des compromis qui ne contentent personne. Cette paix, dont les études classiques et les études pratiques ont profité également, est due à la *realschule*.

La pédagogie allemande, qui aime à se donner des aïeux, fait remonter jusqu'au dix-septième siècle les premiers essais du nouvel enseignement. L'école réale inscrit sur la liste de ses initiateurs les noms de Bacon et de Comenius. Sous l'influence des écrits de Bacon, Amos Comenius (1592-1681), le dernier évêque des frères moraves[1], publia un plan d'éducation qui obtint une grande célébrité. Il s'agissait de substituer aux livres l'étude directe de la nature. « Ne demeurons-nous pas aussi bien que les anciens dans le jardin de la nature?... Ce ne sont pas les ombres des choses, ce sont les choses elles-mêmes qu'il

1. Son véritable nom était Komensky, du nom de Komna en Moravie, sa ville natale.

faut présenter à la jeunesse. L'enseignement doit commencer par la vue des objets, et non par leur description en paroles. Si quelquefois les objets manquent, il faut au moins en présenter les images. » Il réalisa cette idée dans son *Orbis pictus*, ouvrage longtemps populaire, et qui encore aujourd'hui, sous une forme renouvelée, sert à l'éducation de la jeunesse. Les sciences physiques et naturelles devaient tenir dans l'instruction la première place. A côté du latin, la langue maternelle obtenait plus d'attention qu'on ne lui en avait accordé jusque-là. Toutes ces idées frappèrent vivement l'attention publique; mais, ainsi qu'il arrive pour les réformes prématurées, les moyens d'exécution manquèrent. Comenius, après avoir condamné l'usage exclusif des livres, fut à son tour obligé d'enseigner l'histoire naturelle d'après Pline et la mécanique d'après Vitruve. Le latin, malgré tout, restait le commencement et la fin de l'éducation. Cependant le souvenir de Comenius, dont le caractère vénérable et l'existence traversée d'épreuves avaient excité la sympathie de l'Europe, demeura longtemps vivant dans les contrées où il avait enseigné.

Trente ans plus tard, un théologien inclinant au mysticisme créa le premier grand établissement où furent mises en pratique les idées de

Comenius : nous voulons parler d'Auguste-Hermann Francke (1663-1727), le chef de la secte des piétistes. Le zèle religieux et le talent d'organisation ont l'air d'être deux choses d'un ordre assez différent; cependant l'expérience prouve qu'elles vont souvent ensemble : Francke possédait l'une et l'autre à un haut degré. Après une jeunesse tourmentée par le doute, il se sentit un jour, au moment de prêcher, subitement éclairé de la foi, et il résolut d'employer sa vie à l'instruction et à l'édification de ses semblables. Appelé à Halle comme pasteur en même temps que comme professeur de grec et des langues orientales, il y créa, dans l'espace de trente ans, avec le seul secours de la charité, le plus vaste ensemble d'écoles de toute sorte qui existe au monde. En 1685, trouvant un jour 7 florins dans le tronc des pauvres fixé près de sa porte : « Voici un capital, dit-il. Avec cela, je veux fonder quelque chose. » Le même jour, il commença une école pour les indigents. Peu de semaines après, comme on lui amenait trois enfants de familles aisées, il joignit à son école un pensionnat. Vinrent ensuite un séminaire pour les instituteurs, une école bourgeoise supérieure, un orphelinat, une école latine, un collège oriental, un établissement pour les missions dans l'Inde, une société biblique, sans par-

ler d'une librairie et d'une pharmacie alors fort renommées. Pour loger tant d'institutions diverses, il élevait d'importantes constructions. Les dons affluaient entre ses mains à mesure qu'il multipliait ses fondations. En 1698, il réunissait dans ses diverses écoles 400 élèves et 60 maîtres; l'année de sa mort, le nombre des élèves s'élevait à 2,200, celui des maîtres à 175.

Dans les écoles de Francke, on ne se contentait pas d'étudier les langues anciennes, il y avait des cours de mathématiques, d'astronomie, d'anatomie, de botanique; un cabinet d'histoire naturelle, chose toute nouvelle alors, avait été formé. Des leçons spéciales étaient données aux jeunes gens qui ne voulaient pas continuer les études savantes, mais qui étaient dans l'intention de se vouer au commerce, à l'économie agricole, aux arts utiles. On leur faisait visiter les fabriques des environs; dans la maison étaient installés des ateliers pour apprendre à tourner, à forger, à polir le verre. Ces nombreuses fondations, encore augmentées dans la suite, finalement entretenues sur les fonds de l'État, ont toutes subsisté jusqu'à ce jour: ce groupe d'édifices, dont quelques-uns sont encore ceux même du XVIIe siècle, où s'assemblent tous les jours plus de 3,000 élèves et de 150 maîtres, et dont la réunion fait presque l'impression d'une

ville, est un curieux témoignage de la puissance de l'initiative privée.

C'est également à Halle et dans le même temps que le nom de *realschule* fut pour la première fois donné à une école. L'inventeur du mot était un collègue de Francke, l'aumônier et pasteur Semler (1669-1740). Il aimait fort les mathématiques et était lui-même un mécanicien habile. En 1706, il fonda à Halle une « *realschule* mathématique et mécanique », dans laquelle on instruisait les jeunes gens aux connaissances comprises aujourd'hui sous le nom de technologie. Toute sorte de mécanismes et de modèles étaient mis sous leurs yeux. Le terme même de *realschule* y fait allusion : il doit former antithèse avec l'enseignement *verbal* des gymnases.

Nous arrivons à la fondation d'une *realschule* qui existe encore aujourd'hui après cent vingt-huit ans de durée, et qui servit de pépinière à beaucoup d'autres. Jean-Jules Hecker (1707-1768) est également un théologien. Il connut Francke dans les derniers temps de sa vie et il professa pendant six ans dans ses écoles. Appelé comme aumônier et comme inspecteur des écoles à Berlin, il y créa d'abord, sans le secours de l'État, six écoles primaires, et en 1747 il y adjoignit une *realschule*. Frédéric II, qui s'intéressa au nouvel

enseignement, accorda à l'institution de Hecker toute sorte de privilèges destinés à en accroître les revenus, et lui permit de prendre le nom d'établissement royal. A l'imitation de ses prédécesseurs, Hecker collectionna des objets en nature et des modèles de toute sorte, depuis l'assortiment complet d'une boutique d'épicerie jusqu'à la représentation du déluge et l'image du tabernacle de Moïse, depuis des instruments aratoires et des métiers de tisserand jusqu'à des reliefs de fortification. Un jardin botanique, une plantation de mûriers, étaient joints à la nouvelle école. L'enseignement ne présentait pas moins de variété : à côté des cours de mathématiques, de physique, d'histoire, de géographie, d'allemand, de français, d'anglais, d'italien, on pouvait suivre des leçons d'exploitation rurale ou de construction civile et militaire. L'ensemble des cours ressemblait au programme d'une université des arts et métiers. Hecker avait recruté dans la ville tous les hommes capables d'instruire la jeunesse en ces matières : il envoyait des maîtres dans les mines du Harz pour rapporter des connaissances en métallurgie; en vue de chaque enseignement, il faisait rédiger des manuels. Dès 1748, il annexa à son école un séminaire destiné à former des professeurs.

Sur le modèle de la *realschule* de Berlin, il s'en

fonda bientôt d'autres en différentes villes de l'Allemagne; mais ces créations n'eurent point une existence durable. Il ne faut pas s'en étonner; deux défauts graves étaient inhérents à cette organisation. Au lieu d'un enseignement disposé avec ordre et uniformément donné aux élèves d'une même classe, comme il convient dans l'instruction secondaire, on offrait aux enfants le choix parmi une quantité de leçons sans cohésion ni gradation. En outre, cette sorte d'institution était plutôt une agglomération d'écoles spéciales et techniques qu'un établissement destiné à donner une instruction générale.

Les guerres de la révolution et de l'empire, qui bouleversèrent l'Allemagne et diminuèrent la richesse publique, arrêtèrent ces essais; mais après la chute de l'empire, l'essor imprimé au commerce et à l'industrie, le réveil de l'esprit public dans les classes moyennes, l'intérêt qu'excitaient partout les découvertes de la science, donnèrent une impulsion nouvelle aux esprits. Cependant on faillit d'abord faire fausse route : en certaines villes, les réformateurs se tournaient vers les gymnases pour les inviter à transformer leur instruction en raison des besoins nouveaux qui s'étaient manifestés. On leur demanda de réduire la part des langues anciennes pour donner une plus large place aux mathéma-

tiques, aux sciences physiques et naturelles, aux langues vivantes. Heureusement que dans l'intervalle le gymnase avait lui-même repris des forces; il pouvait opposer à ses détracteurs les œuvres éminentes en tout genre que produisait alors l'étude de l'antiquité. Derrière le gymnase, pour le soutenir, se trouvaient les universités, où enseignaient des hommes comme Niebuhr, Gottfried Hermann, Boeckh, Otfried Müller. Le gymnase, tout en faisant quelques concessions, se trouva en mesure de maintenir l'unité et l'intégrité de son programme. Les municipalités comprirent que le parti le plus sûr et le plus court était d'établir le nouvel enseignement à côté et en dehors des anciens cadres. En vingt ans, l'Allemagne se couvrit de *realschulen*, sans que les gouvernements, surtout en Prusse, intervinssent dans ces fondations.

Il restait à déterminer le programme des études. Sur ce point encore il y eut longtemps des tâtonnements et des erreurs. En certaines villes, on exagéra le caractère professionnel. On enseignait des métiers ou bien on apprenait le commerce et la banque. Les écoles professionnelles de ce genre ont certes leur utilité, et il s'en fonde encore tous les jours en Allemagne (*gewerbeschulen*, *handels-schulen*) ; mais l'expérience montra que le but n'était point mis assez haut,

et qu'une partie de la population restait toujours sans l'instruction qui lui convenait.

Celui qui, après les hommes que nous avons nommés, a le plus fait pour l'organisation de la *realschule*, est Auguste Spilleke. Élève du célèbre helléniste Wolf, il professa d'abord dans différents gymnases de Berlin, où il se fit remarquer par ses aptitudes didactiques. En 1821, il fut nommé à la direction de l'école fondée autrefois par Hecker. Grâce à lui, la *realschule* royale de Berlin se débarrassa en grande partie de l'appareil technique dont son fondateur l'avait encombrée, et devint un établissement d'instruction générale.

C'est ainsi que des expériences multipliées et l'initiative des directeurs, qu'aucun règlement trop étroit n'enchaînait, firent peu à peu entrer la *realschule* dans sa véritable voie. L'opinion qui prévalut et qui aujourd'hui règne à peu près sans partage en Allemagne, c'est que la *realschule*, pour occuper à côté du gymnase une place incontestée et respectée, doit être une institution à la fois scientifique et littéraire, sans aucune vue d'utilité immédiate, qu'elle doit être non l'antithèse du gymnase, mais un gymnase mitigé, où les connaissances historiques et littéraires tiennent encore une belle place, tout en laissant du champ aux mathématiques, à l'histoire natu-

relle, à la physique et à la chimie. Elle doit avoir le même nombre de classes que le gymnase, mais en disposant les matières de façon à pouvoir au besoin congédier une partie des élèves avant la fin; dans les hautes classes, elle doit dépasser le gymnase sur le terrain des études scientifiques, mais renoncer à lutter avec lui sur celui des études littéraires. Enfin, comme la différence essentielle entre les deux établissements se trouve dans ce fait que les élèves du gymnase, leurs classes finies, continuent à l'université leur éducation, et que la plupart des autres, en sortant de la *realschule*, entrent de plain-pied dans la vie, l'enseignement de la *realschule* doit être plus varié, mais nécessairement aussi sur certains points moins approfondi.

Le gouvernement prussien, qui jusque-là n'avait rien fait pour ces sortes d'écoles, regagna subitement en 1859 le temps perdu en définissant le caractère de l'institution et en lui assurant des avantages considérables. « Le gymnase et la *realschule*, dit une circulaire ministérielle, sont deux écoles de même rang. Le progrès des sciences et les changements survenus dans la société ont rendu cette division nécessaire. Tandis que le gymnase atteint son but par l'étude des langues, et surtout par l'étude des langues classiques de l'antiquité, et secondairement par

les mathématiques, la *realschule* se tourne plutôt vers le présent, c'est-à-dire vers la langue maternelle et les langues étrangères, auxquelles elle joint les sciences mathématiques, naturelles et physiques; mais comme le présent ne peut être compris sans la connaissance du passé, la *realschule* ne pourra négliger l'étude de l'histoire.... En réalisant ce programme, elle dissipera l'erreur de ceux qui pensent qu'elle doit transmettre des connaissances d'un emploi immédiat dans la vie. Sans doute l'école doit avoir égard aux exigences de la vie et l'institution des *realschulen* est là pour prouver qu'effectivement on y a égard, mais il ne faut pas oublier que l'école a affaire à des enfants, à des jeunes gens, chez qui on doit se contenter de poser un premier fonds de connaissances générales et durables. »

Le gouvernement prussien ne s'en tint pas à une profession de foi. Il accorda aux *realschulen* qui présenteraient un ensemble complet d'études le droit de délivrer des certificats de sortie, exactement dans les mêmes conditions que les gymnases. Certaines grandes écoles de l'État s'ouvrirent aux élèves pourvus de ce diplôme: l'école des ponts et chaussées, celle des mines, celle des forêts, celle des arts et manufactures. Les élèves qui voulaient entrer dans l'armée étaient dispensés de l'examen conduisant au

grade d'enseigne ; même sans avoir achevé le cours complet des études, les élèves pourvus d'un certificat pouvaient entrer dans certaines administrations officielles ou embrasser quelques professions demi-savantes. Ainsi l'élève qui a achevé sa seconde peut entrer comme surnuméraire dans les postes ou dans les contributions, ou comme employé dans les bureaux de l'intendance; il peut devenir vétérinaire, arpenteur, vérificateur des poids et mesures; il est admis au volontariat d'un an [1]. Ce n'est pas sans motif que le gouvernement prussien a gradué les privilèges que confère la *realschule;* il savait que le public d'élèves auquel elle s'adresse n'a pas toujours l'envie ou les moyens d'aller jusqu'au bout des classes.

Dès lors l'ambition des villes qui possédaient déjà un institut de ce genre fut d'obtenir pour lui le titre de *realschule de premier ordre*, car c'était seulement à cette condition que les certificats délivrés par l'établissement avaient leur plein effet. Pour mériter ce titre, il fallait installer une série complète de huit classes, ouvrir des laboratoires, en assurer le service, enseigner le latin et n'employer que des maîtres pourvus des grades scientifiques. Le nombre des *realschulen* de

1. Cette mesure a été étendue depuis aux élèves qui ont fait la troisième, et même la moitié seulement de la troisième.

premier ordre monta rapidement de 21 à 56; il est aujourd'hui de 88[1]. Pour donner une idée de l'importance de ces établissements, je citerai celui de Cologne, où le budget annuel est de 130,000 francs, ceux d'Elberfeld et de Dusseldorf, où il est de 120,000 et de 90,000 fr. A Mayence le budget est de 75,000 fr.; les bâtiments avec les collections représentent une valeur de 350,000 fr. La rétribution des élèves ne fournit qu'une partie de ces sommes. — C'est le moment de dire un mot du prix payé par les écoliers. A Berlin, le prix de la *realschule* est le même que celui des gymnases : il est d'environ 100 francs par an. Dans d'autres villes, le tarif va en augmentant à mesure qu'on s'élève vers les hautes classes (disposition que je suis loin d'approuver) : à Cologne, il est de 95 francs dans les classes inférieures, et de 130 francs à la fin des études. Dans le midi de l'Allemagne, par exemple à Stuttgart, le prix descend à 80 et à 50 francs. — Pour assurer à la *realschule* la considération du public, il fallait aussi s'occuper des professeurs. On haussa le niveau des examens : le personnel enseignant, qui jusque-là s'était un peu recruté de partout,

1. Nous ne parlons ici que du seul royaume de Prusse. Pour l'Allemagne entière, le nombre des *realschulen* de premier ordre est aujourd'hui de 145, celui des *realschulen* de second ordre de 82.

fut dès lors pris parmi les anciens élèves des universités. Le gouvernement tint la main à ce que les traitements fussent les mêmes que dans les collèges, et les municipalités accueillirent en général avec empressement cette mesure équitable.

Que devenait pendant ce temps l'enseignement du grec et du latin? Le gymnase vit cesser peu à peu les attaques qu'on dirigeait contre lui; profitant de cette paix inespérée, il se voua avec plus de liberté qu'il n'en avait eu depuis longtemps à l'étude des langues et des littératures anciennes. Le nombre de ces établissements n'a pas cessé d'aller en augmentant. En 1818, la Prusse comptait 91 gymnases et progymnases [1]; en 1866, elle en avait 154; en 1873, 210. Dans cette énumération, nous faisons à dessein abstraction des pays que la Prusse s'est annexés [2]. Il est intéressant de rapprocher le nombre total des élèves dans les deux sortes d'établissements. En 1868, l'enseignement des gymnases et progymnases comptait en Prusse 58,000 élèves, et celui des *realschulen* et des écoles supérieures qui

1. On appelle *progymnases* les collèges latins qui n'ont pas une série complète de classes: ils s'arrêtent ordinairement à la classe correspondant à notre troisième ou à notre seconde.

2. Pour l'Allemagne entière, le nombre des gymnases est aujourd'hui de 379, celui des progymnases de 43.

leur peuvent être assimilées 35,000[1]. Dans le midi de l'Allemagne, la proportion s'élève en faveur de la *realschule;* les deux espèces d'écoliers sont en égal nombre dans le Wurtemberg.

En ces dernières années la *realschule* a fait un grand pas de plus : elle a forcé l'accès de l'université. En 1868, de nombreuses pétitions adressées à la chambre des députés de Prusse avaient réclamé pour les élèves diplômés de ces établissements le droit aux études académiques (on appelle ainsi les études d'enseignement supérieur faites auprès des universités). M. de Mühler, alors ministre de l'instruction publique, prit l'avis des corps savants, et, malgré l'opinion défavorable exprimée par la plupart d'entre eux, il décida par un rescrit du 7 décembre 1870 qu'à l'avenir les élèves diplômés de la *realschule* pourraient se faire inscrire aux universités comme étudiants en mathématiques, en sciences naturelles et en philologie moderne[2]. La conséquence de cette décision, c'est que les élèves des *realschulen* peuvent arriver aux examens d'état et à la carrière de l'enseignement. Ce succès inattendu a causé une vive agitation qui dure encore[3].

1. Wiese, *Das höhere Schulwesen in Preussen*, t. II, p. 536-550.

2. Il est bon de dire expressément que la médecine est exclue.

3. Voir dans la *Revue internationale de l'enseignement* (1881)

Telle est en peu de mots l'histoire de la *realschule*. On voit que, comme toutes les institutions qui sont amenées par des besoins nouveaux, elle n'a pas cessé de gagner et de s'étendre. Les gouvernements furent à l'origine pour peu de chose dans le développement de ces écoles; mais l'état intervint au moment opportun pour donner à l'enseignement nouveau, sorti de l'initiative des villes, des garanties et des droits. Entrons maintenant dans un de ces établissements et voyons les études qui s'y font.

Les études à la *realschule*. — Le latin. — La langue maternelle. — Les sciences naturelles. — Les débats sur la *concentration* des études.

La plus grande difficulté que la *realschule* ait eu à vaincre ne lui est pas venue du dehors : elle résidait dans son propre enseignement, qu'il n'était pas facile de constituer et de limiter. L'instruction qu'on appelle classique est au fond assez simple : l'étude du latin et du grec en forme la substance, à laquelle s'ajoutent l'étude de la langue maternelle, l'histoire et la géographie, et que viennent compléter, comme exercice

les deux discours en sens contraire des professeurs de sciences Hofmann et Wislicenus.

logique, les mathématiques. Une longue tradition maintient et consacre ce programme; mais il n'en était pas de même pour le nouvel enseignement : le désir de la nouveauté tendait à l'éloigner des anciennes voies, des nécessités de toute sorte l'y ramenaient malgré lui. Il a fallu quarante ans pour établir quelques principes, et la discussion est loin d'être close.

La première question qui se posait était celle du latin. Fallait-il le rayer du programme des études ou le maintenir soit à titre facultatif, soit comme matière obligatoire? La pratique des états de l'Allemagne était fort différente à cet égard. Dans le sud, en Wurtemberg, dans la Hesse, dans le grand-duché de Bade, en Bavière, le latin avait été exclu de la *realschule;* au contraire en Prusse beaucoup d'établissements l'admettaient. Cette question du latin à la *realschule* alimente les discussions pédagogiques depuis cinquante ans. Le lecteur français se figurera aisément les arguments qui sont échangés de part et d'autre; la même polémique a été engagée chez nous, quoique souvent d'une façon très déplacée et sur un terrain qui ne la comportait pas, car, en retirant au lycée le latin, on lui enlèverait son caractère propre.

Sans entrer dans ce débat, disons que la Prusse en 1859 a donné jusqu'à un certain point gain

de cause aux partisans du latin, en exigeant l'enseignement de la langue latine dans les établissements qui veulent avoir le titre de *realschule de premier ordre.* Devant cette décision, les directeurs, convaincus ou non, durent s'incliner. On installa partout des classes de latin, au moins à titre facultatif, depuis la huitième jusqu'à la *prima* [1]. Seulement on rencontra une difficulté : comme les *realschulen*, pour répondre à leur but, doivent donner dans les hautes classes un enseignement scientifique plus étendu que celui des gymnases, le latin, à l'aise dans la huitième classe, se trouve à l'étroit dans la première. En même temps qu'il monte, il s'amincit. Voici le tableau des heures, tel qu'il est généralement adopté :

Nombre d'heures.	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I.
Classes..........	8	6	6	5	4	4	3	3.

Si l'on tient compte de cette distribution du temps et si l'on songe que les élèves de la *realschule*, à mesure qu'ils grandissent, montrent moins d'empressement pour la culture classique, on ne sera pas étonné que les résultats ne soient

1. Tout le monde cependant, même en Prusse, ne se soumit pas. Ainsi les deux grandes *gewerbe-schulen* de Berlin, qui sont de véritables *realschulen* par la valeur des études, continuèrent de tenir la porte fermée au latin.

pas très satisfaisants. J'ai assisté à Berlin à une explication latine en *prima :* le livre était une chrestomathie de Virgile, d'Horace et d'Ovide, précédée d'un certain nombre de sentences en vers destinées à être apprises par cœur, et suivie d'un glossaire. Les élèves, hésitant et trébuchant, parvenaient tant bien que mal à faire la construction d'une phrase d'Ovide ; mais on sentait que les conseils d'Apollon à son fils Phaéthon les intéressaient peu : le résultat, il faut le dire, n'était pas en rapport avec le nombre d'heures, après tout considérable, que les élèves avaient dépensé en huit ans pour cette étude [1].

Le professeur, qui au fond était bien du même avis, me donna cependant une raison en faveur du latin. S'il se trouve des élèves qui, à un moment quelconque de leurs études, sentent en eux la vocation littéraire, les ponts ne sont pas coupés derrière eux, ils peuvent se présenter au gymnase. Jusqu'à quel point ce cas, qui se produit de temps à autre, est-il de nature à justifier

1. Je trouve la confirmation de cette impression dans un document officiel. « C'est dans les hautes classes de la *realschule* que les résultats en latin sont les plus faibles : les élèves de *prima* en savent moins que ceux des classes intermédiaires. Aucune *realschule* ne remplit l'obligation, qui lui est imposée par les programmes, de mettre les élèves en état de lire Tite-Live, Salluste, Horace. » (*Protokolle der im october* 1873 *gehaltenen Conferenz*, p. 44.)

le maintien du latin sur le programme, c'est ce que je m'abstiens d'examiner.

Nous passons maintenant aux autres branches d'enseignement. D'abord l'allemand : on y consacre en général plus de temps que dans les gymnases. Aussi les élèves de la *realschule* arrivent-ils à composer des devoirs qui supportent la comparaison avec les travaux analogues de leurs camarades du collège latin. Le même fait se produit dans les écoles supérieures de jeunes filles. Cela ne veut pas dire que ces compositions soient brillantes : la clarté dans la distribution du sujet, la netteté dans les idées, l'abondance et le choix judicieux des exemples, une certaine force de dialectique, sont les qualités qu'on s'attache surtout à obtenir. J'ai entre les mains un assez grand nombre de ces devoirs ; ce sont tantôt des explications de proverbes : « Il ne faut pas dire heureux jour avant le soir, *Audaces fortuna juvat* », ou des récits qui se rapportent aux auteurs expliqués en classe et au cours d'histoire : la guerre de César en Espagne, — Rodolphe de Habsbourg, — ou bien encore des analyses de drames : *Guillaume Tell, Emilia Galotti, Macbeth.* Ces devoirs sont en général plus étendus que ceux qu'on demande en France aux écoliers. On donne plus de temps à l'élève pour les composer, et on exige qu'il y fasse en-

trer le produit de ses lectures et de ses réflexions. Un écolier de troisième répond d'une manière sensée à cette question : « Que devons-nous au moyen âge? » Il énumère successivement, avec des exemples à l'appui, l'architecture gothique, la musique, la division de l'Europe en plusieurs États, la liberté politique. Un autre devoir a pour sujet : « Avantages et inconvénients de la position insulaire de l'Angleterre. » Les élèves vantent le climat, l'étendue des côtes, le nombre des marins, l'esprit d'entreprise; mais les Anglais ont le tort de trop négliger leur armée de terre. Un élève compare les caractères de Terzky et d'Illo dans le drame de Wallenstein, et montre comment ces deux personnages se distinguent l'un de l'autre dans la manifestation d'idées et de passions semblables. On constate en général dans l'expression une certaine vulgarité qui n'exclut pas l'érudition littéraire. Il ne faudrait pas trop se presser de mettre ce caractère au compte de la *realschule :* on a pu voir plus haut qu'il se trouve aussi dans les compositions des gymnases.

Les maîtres cherchent à donner à l'allemand sa base historique en faisant dans les classes supérieures des leçons sur le moyen et sur le vieux haut-allemand, avec des notions d'histoire littéraire, depuis Ulfilas jusqu'à nos jours. Le

personnel des professeurs, composé en partie de philologues germanistes, est spécialement préparé à ce genre de leçons. Des cours de cette sorte, nécessairement un peu superficiels, mais propres à éveiller la curiosité, sont particulièrement à leur place à la *realschule*, qui ne peut pas, comme le gymnase, se reposer, pour cette portion de l'instruction des élèves, sur les leçons de l'université.

Tandis que le gymnase se contente d'une seule langue étrangère, à savoir le français, la *realschule* en enseigne deux, le français depuis la huitième, l'anglais à partir de la quatrième. Quatre heures par semaine sont données au français pendant tout le cours des études; l'anglais obtient trois ou quatre heures. Je ferai observer en passant que ces élèves se trouvent placés dans une meilleure situation que les nôtres pour l'étude des langues étrangères : l'allemand les prépare à l'anglais, le latin au français. A nos écoliers, l'allemand et l'anglais opposent de de tout autres difficultés.

Les mathématiques sont poussées plus loin qu'au gymnase : pour obtenir le certificat de maturité, qui à la vérité n'est pris que par un très petit nombre, les élèves doivent savoir résoudre les équations du premier, du second et du troisième degré, posséder la trigonométrie

rectiligne, les éléments de la géométrie analytique et de la géométrie descriptive, ainsi que de la mécanique. En certaines *realschulen*, on enseigne la trigonométrie sphérique et le calcul différentiel. Mais, je le répète, c'est là un couronnement d'études auquel arrive à peine un élève sur dix.

La botanique pendant l'été, la zoologie pendant l'hiver, sont enseignées depuis la huitième. La classe de botanique à laquelle j'ai assisté en sixième à Berlin est une des plus intéressantes que j'aie vues. Les écoliers avaient reçu l'ordre de rapporter pour la leçon du lundi deux plantes à leur choix, mais à autant d'exemplaires chacune qu'il y avait d'élèves dans la classe. Ils s'étaient entendus pour rapporter des coquelicots et des *vicias villosas*. Chaque enfant une fois pourvu (la classe en était toute fleurie), on procéda au déchiffrement. Un élève était appelé à répondre pour le coquelicot, l'autre pour la *vicia villosa*. Au commandement : comptez les feuilles! ouvrez le calice! on voyait toutes ces jeunes têtes se pencher avec attention, compter à voix basse, écarter avec précaution les folioles du calice. Il était aisé de voir qu'ils étaient déjà habitués à ménager leur plante, à exécuter leur dissection avec soin. — Combien y a-t-il de feuilles? Un élève répond : Dix, un autre : Douze; d'au-

tres : Neuf, onze, treize. — On fixe alors une limite. Nous dirons que le nombre des feuilles n'est pas déterminé, et qu'il varie de huit à quatorze. Chaque propriété est inscrite au tableau, qu'on avait divisé en deux colonnes pour montrer les ressemblances et les différences des deux plantes. L'explication allait lentement, car chemin faisant le professeur disait ou faisait dire à ces commençants ce qu'est et à quoi sert la corolle, l'ovaire, la tige, la racine. Il rappelait aussi les plantes vues antérieurement : un commencement de classification était donné. Les élèves, à qui il était défendu de prendre des notes, devaient rapporter par écrit pour la prochaine leçon ce qui avait été ainsi constaté en commun. Le maître apportait à son enseignement une grande sévérité, ce qui ne l'empêchait pas de se laisser aller à des digressions et à des récits écoutés avidement par les enfants. Ainsi le pavot donna l'occasion de parler de l'opium, et du commerce d'opium fait autrefois par l'Angleterre avec la Chine. Nous avons en France l'excellente habitude des courses botaniques; mais ce que j'ai vu, c'était une exploration botanique faite en classe. Les élèves ont tous leur herbier : s'ils font un voyage, ils doivent rapporter quelque objet nouveau pour enrichir le cabinet d'histoire naturelle.

Le même caractère se retrouve dans les leçons de physique et de chimie : l'interrogation s'y mêle constamment à l'enseignement. Le professeur de physique, par exemple, après avoir exposé un ordre de phénomènes et avant de montrer l'expérience qui doit en fournir la loi, s'adresse à un élève : « Comment vous y seriez-vous pris? » La démonstration vient de la sorte se présenter sous forme d'un récit, et les élèves apprennent à connaître les hommes qui ont le plus contribué au progrès de la science. Ce mode d'enseignement, — dont il ne faut pas abuser, car il est un peu long et pourrait devenir monotone, — s'il est employé à propos, fait chercher et réfléchir.

Quand nous aurons ajouté l'histoire, la géographie, le dessin, nous aurons à peu près énuméré tous les objets d'étude de la *realschule*. Une si grande diversité a inquiété la pédagogie allemande. Depuis plus de vingt ans, une question à l'ordre du jour dans les journaux scolaires et dans les livres, c'est la « concentration » de cet enseignement. Il s'agirait de trouver le noyau autour duquel les autres matières vinssent se placer par couches concentriques, ou encore, pour employer un terme favori de ce débat, il faudrait découvrir le centre de gravité de la

realschule. La discussion dure encore. Les uns ont cru découvrir le point central dans les mathématiques, d'autres dans les sciences naturelles, d'autres encore dans le latin ou dans l'allemand. Quelques-uns, prenant les choses d'un biais différent, ont soutenu que le centre, c'est l'intelligence de l'élève, à quoi un directeur réplique que le centre est le personnel enseignant. Il est clair que cette polémique, comme toutes celles où les mots jouent le principal rôle, pourra encore être continuée longtemps. Ce qui est plus important, c'est l'ordre dans lequel doivent se succéder et se superposer ces connaissances. Tandis que l'étude du français et des éléments de l'histoire naturelle commence dès les plus basses classes, on n'aborde la géométrie que vers la douzième année : la physique et la chimie sont réservées pour la fin des études.

Telle est la *realschule*, ou du moins telle elle est sur les programmes, car il faut maintenant dire ce que la vue seule du plan d'études ne nous apprendrait pas. Le plus petit nombre seulement des élèves va jusqu'au bout des classes : une fois qu'ils ont acquis les connaissances qu'eux ou leurs familles jugent suffisantes, ils quittent l'école pour entrer dans l'industrie, dans le commerce, dans l'économie agricole. Les chiffres

que publient à ce sujet les statistiques allemandes sont significatifs. Après la seconde, dont le certificat donne droit au volontariat d'un an, il se produit une désertion générale[1]. Déjà avant cette classe les départs sont fréquents : le maximum d'élèves se trouve en cinquième et en quatrième.

Aussi, malgré tous les avantages qui lui ont été accordés, la *realschule* n'est pas satisfaite. Elle a par nature, il faut le dire, le tempérament inquiet et mécontent. Dans le conseil qui fut convoqué en 1873 au ministère de l'instruction publique à Berlin pour délibérer sur un certain nombre de questions scolaires, quatre des questions soumises à l'assemblée concernaient la *realschule*, et ce furent celles qui soulevèrent la discussion la plus prolongée et la moins concluante. Une véritable anarchie d'opinions se fit jour. Ce qui frappe surtout, c'est que tous les fonctionnaires qui par leur position appartiennent à la *realschule* demandent des réformes et des remaniements. Les uns veulent la création d'un nouvel enseignement sans latin qui soit un intermédiaire entre l'école et la *realschule;* d'autres proposent l'incorporation de cette dernière dans le gymnase; quelques-uns veulent pour elle un

1. D'après un travail d'ensemble, sur 100 élèves, il en arrive moins de 10 jusqu'à l'examen de maturité.

élargissement, quelques autres une restriction du plan d'études. Au contraire, elle trouve ses pa négyristes et ses défenseurs parmi les directeurs de gymnases. La raison de cette attitude se devine : le gymnase se félicite d'une séparation qui le met à l'abri d'un voisin incommode; il sait que l'arrivée d'une quantité d'élèves qui dès le premier jour sont résolus à ne point achever leurs classes serait une médiocre et dangereuse acquisition. Nous devons d'ailleurs ajouter que, malgré les dissentiments de détail, tout le monde reconnaît qu'il est bon d'ouvrir plusieurs voies à la jeunesse : personne ne songe à revenir en arrière et à refondre ces deux instructions en une seule. C'est même un fait d'expérience que, partout où il existe une *realschule* et un gymnase, les élèves se séparent sans difficulté dès les premières classes.

Cette séparation, pour le dire ici en passant, repose sur un tout autre principe que celle qu'un ministre de l'empire, sous le nom de bifurcation, a voulu établir dans nos lycées. Ce qui était contre nature dans la bifurcation de M. Fortoul, c'était la prétention de faire tenir deux séries de classes sur une base commune, et de réunir encore à certaines heures des élèves qui suivaient des directions différentes; mais ici il y a séparation dès la base, comme elle doit exister dans une

société où tout le monde ne suit pas les mêmes voies. J'entends dire qu'une séparation de ce genre est contraire à l'égalité démocratique. Je suis prêt à m'incliner devant cette objection, si l'on me montre que tous nos enfants ont part à l'enseignement secondaire; mais entre ceux qui vont au lycée et ceux qui, à partir de douze ans, ne reçoivent d'instruction d'aucune sorte, la distance n'est-elle pas autrement grande? Le principe le plus conforme à la démocratie, en même temps que le plus utile au développement général de la nation, est d'établir des systèmes variés d'instruction, sans trop se préoccuper du passage de l'un à l'autre. Ne cherchons pas à mettre ici l'uniformité, quand partout ailleurs tout nous rappelle la diversité de la vie moderne: s'il y a des types plus ou moins élevés d'enseignement, chacun saura trouver les leçons qui sont à son goût et à sa mesure. Aussi bien qu'au temps des Michelet et des Joseph-Victor Leclerc, les enfants véritablement doués se frayeront leur route, et même en passant par les établissements d'ordre intermédiaire, ils arriveront, par la force qui est en eux, jusqu'aux derniers degrés et jusqu'aux sommets : ce n'est pas en vue de ces exceptions qu'il faut tracer le plan d'une organisation scolaire.

CONCLUSION

Je suis arrivé au terme de cette étude, que plus d'un lecteur aura peut-être trouvée trop longue. Mais en présence des erreurs que j'ai vu propager sur la nature et sur l'organisation de l'enseignement de nos voisins, j'ai cru que je devais donner des indications détaillées et précises. Grâce à la variété des établissements d'outre-Rhin, il est toujours possible d'en citer un comme modèle. D'autre part, la littérature pédagogique est si riche, que toutes les opinions peuvent y trouver des arguments. J'ai voulu, dans les pages qui précèdent, pénétrer jusqu'aux principes, montrer l'esprit général qui inspire cet enseignement, en dessiner les grandes lignes, et à côté des pures théories et des opinions individuelles, faire apercevoir les règles bien établies qui dirigent la pratique.

Relever l'enseignement supérieur, ouvrir largement les portes pour le recrutement du personnel enseignant, lui laisser de la liberté au moment où il se forme et se prépare, en lui donnant tous les moyens d'instruction; placer les examens plutôt à l'issue que durant le temps des études, et donner à ces examens assez d'élasticité pour qu'ils puissent tenir compte des vocations, et pour qu'ils n'étouffent pas la curiosité de l'esprit; une fois le maître adopté, lui témoigner de la confiance, lui laisser l'initiative avec la responsabilité, et encourager chez lui par tous les moyens la continuation du développement scientifique; le dégager des soucis de la vie matérielle et lui assurer une existence honorée; satisfaire les vues d'une partie de la nation en créant à côté de l'instruction classique un enseignement utilitaire, ne pas chercher à greffer l'instruction utilitaire sur la culture classique, mais ouvrir à des enseignements nouveaux des maisons nouvelles qui ne pèseront pas lourdement sur le budget de l'État et des villes, si on s'affranchit de la tradition de l'internat; ne pas diminuer les études littéraires, mais les fortifier plutôt, et en faire une école de raisonnement et de critique autant que de goût; développer chez l'élève toutes les forces intellectuelles et physiques qui sont en lui, y compris la volonté et l'énergie

morale, et mettre toutes ses facultés au service du patriotisme : ce sont là les leçons qui ressortent pour nous du spectacle de l'Allemagne.

UNE EXCURSION EN BELGIQUE

LES FACULTÉS DE PHILOSOPHIE

(1879)

Il y a peu de pays qui soient aussi intéressants à étudier pour nous que la Belgique ; des innovations qu'on a introduites récemment chez nous ou qu'on propose d'introduire, y sont mises à l'épreuve, en sorte que, pour en connaître d'avance les effets, nous n'avons qu'à franchir la frontière.

Je parlerai d'abord des universités ; elles sont au nombre de quatre : Gand, Liège, Bruxelles et Louvain[1]. Gand et Liège appartiennent à l'État :

1. Sur les universités belges, voir une étude intéressante de M. Em. Flourens, dans le premier volume de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*.

Louvain et Bruxelles sont des universités libres, la première fondée par le parti catholique, la seconde par le parti libéral. Mon attention s'est portée surtout sur les facultés des Lettres, qu'on appelle en Belgique facultés de philosophie.

Le premier cours auquel j'assistai à Gand est le cours de psychologie et de morale. Je fus agréablement surpris en le voyant suivi par une quarantaine d'élèves, que je crus autant d'aspirants philosophes. Mais cette impression favorable se modifia légèrement quand on m'apprit l'organisation des universités belges.

Les étudiants en droit doivent passer une première année à l'université comme « étudiants en philosophie ». Ils sont astreints à suivre un certain nombre de cours sur lesquels on les examine à la fin de l'année : les examinateurs sont les professeurs mêmes dont ils ont suivi les leçons. Voici les cours auxquels ils sont tenus d'assister : littérature française, littérature latine, antiquités romaines, histoire, psychologie et morale.

D'autre part, les étudiants en médecine sont tenus de faire une première année à l'université comme étudiants de sciences, et à leur examen on exige d'eux des notions de philosophie.

L'auditoire que j'avais devant les yeux se composait en partie de futurs étudiants en droit, en partie de futurs étudiants en médecine. Je

demandai s'il n'y avait pas quelques jeunes gens qui eussent l'intention de continuer leurs études littéraires. Il me fut répondu négativement. Depuis dix ans, il n'y a pas eu, à l'université de Gand, un seul élève qui ait poussé ses études jusqu'au doctorat en philosophie (examen qui correspond à peu près à notre licence ès lettres).

En réalité, c'est la dernière année du lycée qui se fait, en Belgique, à l'université. Le cours de morale auquel j'assistais, ainsi que les autres cours que j'entendis un peu plus tard, avaient le caractère de nos leçons de lycée : mais il y a cette différence que les élèves ne sont pas astreints à faire des travaux. On a proposé chez nous d'introduire ce système, et l'une des raisons qui ont été alléguées, c'est que l'étudiant, au milieu de cette variété de cours, serait plus aisément amené à s'intéresser aux lettres et à suivre la direction des études savantes. Le résultat obtenu en Belgique ne paraît pas justifier cette espérance.

Les professeurs, d'un autre côté, sont obligés, tous les ans, de reprendre à peu près les mêmes matières, et ils ne peuvent guère s'élever au-dessus du niveau de nos hautes classes du lycée. Le professeur de Gand dicte son cours, au moins pour les parties essentielles.

On a pu remarquer plus haut que le grec n'est pas compris parmi les matières obligatoires de la candidature en philosophie (c'est le nom donné à l'examen qui termine cette année d'études). Aussi le cours de grec n'est-il guère suivi : il avait déjà cessé lors de mon arrivée à Gand. Par une loi récente, le grec a été rendu facultatif, même dans l'enseignement secondaire : grâce à l'influence des directeurs, grâce à la volonté des parents, mieux inspirés en ceci que le gouvernement, la plupart des élèves suivent les leçons de grec au collège; mais à l'université, cet enseignement est à peu près déserté. L'université de Louvain, seule, s'est sentie assez forte pour imposer le grec aux candidats en philosophie, quoique la loi n'en fasse pas une condition obligatoire.

Le cours d'histoire, que j'ai entendu ensuite à Gand, avait également le tour de nos leçons de lycée. Je ne dis pas ceci pour diminuer le mérite du professeur qui, ainsi que ses collègues, m'a fait l'impression d'un homme distingué, mais pour définir le caractère de l'enseignement.

Un côté par où, au contraire, l'université de Gand l'emporte sur la plupart de nos facultés, c'est la bibliothèque; installée dans une ancienne église, elle renferme 175 000 volumes; c'est l'ancienne bibliothèque municipale de la ville de

Gand, laquelle en a cédé l'usufruit et l'administration à l'université. Elle est commune aux quatre facultés et elle est ouverte de dix heures à trois et de cinq à huit. Elle reçoit de l'État un subside annuel de 15 000 francs, non compris le traitement du personnel. L'entretien du bâtiment est aux frais de la ville. Un avantage des bibliothèques un peu considérables, c'est qu'elles attirent les dons et legs : celle de Gand en reçoit fréquemment[1].

Je passai ensuite à l'université de Bruxelles.

Cette création de l'initiative privée — l'université de Bruxelles a été fondée en 1835 par le parti libéral — n'est pas arrivée jusqu'à présent à rétribuer ses professeurs d'une manière suffisante : beaucoup n'ont que 2000 à 3000 francs d'appointements. Dans les trois autres universités, les professeurs reçoivent jusqu'à 8000 et 10 000 francs de traitement. Aussi, à Bruxelles, les professeurs de droit et de médecine ne peuvent-ils, pour la

1. Nous sommes aujourd'hui témoins en France de cette anomalie que des villes de grandeur moyenne, comme Grenoble et Besançon, possèdent deux bibliothèques : celle de la ville et celle de l'université. Ordinairement la bibliothèque municipale a d'anciens livres, mais n'en achète pas de nouveaux ; la bibliothèque universitaire s'enrichit de livres nouveaux, mais ne possède pas les anciens. Une fusion sur le modèle de ce qui s'est fait à Gand et à Liège serait également favorable à l'une et à l'autre bibliothèque.

plupart, accorder qu'une portion de leur temps à l'enseignement.

Les exigences de l'instruction supérieure sont si grandes qu'il est bien difficile à de simples particuliers de réunir tout ce qu'il faut à une université. Cependant, si quelque part l'association devait produire quelque chose de considérable, c'est en Belgique, où depuis longtemps l'initiative particulière s'est développée dans toutes les classes de citoyens : encore la ville de Bruxelles et le conseil provincial du Brabant accordent-ils des subsides. Je ne veux pas dire que l'université ne soit point prospère : les bâtiments sont imposants; le nombre des élèves a doublé en douze ans; il est actuellement de 861. Mais si l'on considère la faculté de philosophie (la seule que j'aie étudiée), on ne peut s'empêcher de reconnaître qu'elle dispose d'un personnel peu nombreux : elle a six professeurs en titre; ce sont des hommes de valeur, mais, pour une capitale comme Bruxelles, on attendait une plus large représentation des études littéraires. A ces six professeurs il faut joindre un professeur extraordinaire, le savant M. Scheler, et un professeur d'arabe, récemment appelé.

Le système d'instruction est le même qu'à Gand. J'ai assisté à un cours d'histoire du moyen âge, qui était fait comme nos cours d'histoire

en seconde. L'an dernier, deux élèves ont passé le doctorat en philosophie. On peut donc dire qu'il y a eu deux étudiants en lettres.

Un fait qui frappe l'attention, c'est le caractère un peu cosmopolite du personnel enseignant. A côté de Belges, on trouve des professeurs d'origine hollandaise, française, allemande, anglaise. Ceux qui sont indigènes ont passé, pour la plupart, deux ou trois ans soit à Bonn, soit à Paris.

De Bruxelles je passai à Louvain.

L'université de Louvain offre avec celle de Bruxelles un parfait contraste. A Louvain, on peut se croire dans une vieille université française du dix-septième siècle. Des chanoines instruits et paternels, quelques savants d'un vrai mérite, des collèges où les étudiants sont internés et soumis à une discipline qui n'a rien de gênant, la jeunesse aristocratique du pays élevée dans une petite ville où elle joue le premier rôle, tout cela rappelle le passé. Quelques symptômes nous ramènent cependant vers le présent : on entend des plaintes sur l'esprit de polémique sectaire qui s'introduit dans l'université avec les jeunes maîtres ; la politique, représentée par les porteurs de journaux, attend les étudiants à l'entrée et à la sortie des cours.

De toutes les universités belges, Louvain est

celle qui dispose des plus grandes ressources. Outre le bâtiment de l'université, vieil édifice du moyen âge, elle a trois grands et magnifiques collèges appelés : le collège du Pape (pour les étudiants en droit et en philosophie), le collège Marie-Thérèse (pour les étudiants en sciences et en médecine), le collège du Saint-Esprit (pour les théologiens). On élève en ce moment un quatrième collège. Les trois premiers ont été attribués à l'université en 1835. Il faut se rappeler que la révolution belge de 1830 a été faite par la coalition de deux partis : le parti catholique et le parti libéral. Ce qu'il y avait en Belgique de plus ancien et de plus beau en bâtiments scolaires fut mis à la disposition de l'université épiscopale. Supposons qu'en 1875 l'État ou la ville de Paris eût cédé la Sorbonne, l'école de droit et l'école de médecine à l'université libre, en se réservant de se chercher ou de se construire ailleurs d'autres édifices : l'étrangeté de cette supposition montre assez la différence des pays et des temps. La bonne intelligence qui régnait alors entre les deux partis subsiste encore aujourd'hui dans les relations des professeurs. Il ne faut pas se figurer les professeurs de Louvain vivant en hostilité avec ceux de Bruxelles ou de Liège : il y a, au contraire, des rapports de bonne confraternité qui font qu'on s'écrit, qu'on se voit

et qu'on se fête. Ces rapports, que les jurys combinés ont longtemps contribué à entretenir, remontent à l'époque de la fondation. Tout ce que je viens de dire montre combien il faut se garder de faire, en cette matière, des comparaisons entre la Belgique et la France. On n'aurait pas eu en 1835 l'idée de placer, dans une seule et même ville, deux universités rivales.

Je viens maintenant aux études. La faculté des lettres comprend beaucoup plus d'élèves qu'à Gand et à Bruxelles, ce qui tient surtout à cette circonstance que Louvain, de sa propre autorité, exige deux années de philosophie : ainsi l'étudiant en droit ne commence le droit que la troisième année de son séjour à l'université. On devrait croire qu'après deux ans de lettres, parmi ces jeunes gens qui, pour la plupart, ont le libre choix d'une carrière, il en reste un certain nombre dans la faculté de philosophie : mais Louvain n'est guère plus heureux que Bruxelles et Gand. On y fait, en moyenne, par an cinq docteurs en philosophie (c'est-à-dire, je le répète, l'équivalent de nos licenciés ès lettres). Il y a cependant des professeurs distingués non seulement pour les matières obligatoires, mais pour des matières facultatives, comme les langues orientales. Louvain possède, en outre, une très belle bibliothèque et

une école normale ecclésiastique, dont les élèves suivent les cours de l'université.

J'ai visité les laboratoires de la faculté des sciences, qui m'ont paru amplement approvisionnés de tous les instruments, et qui étaient remplis d'élèves. Je mentionnerai ici un point qui montre où conduit l'esprit de séparation. Louvain s'est donné des écoles spéciales des arts et manufactures, du génie civil, des mines, de l'agriculture, quoique des écoles spéciales du même genre, entretenues par l'État, existassent ailleurs. Le gouvernement a, jusqu'à présent, refusé de reconnaître les diplômes décernés par les écoles spéciales de Louvain.

Je viens enfin à l'université de Liège qui est, comme celle de Gand, une université de l'État. Liège a, en outre, une école normale des humanités qui a été fondée, en 1852, un peu sur le modèle de notre école normale, et qui contribue à entretenir dans cette ville les études littéraires. Je dirai d'abord un mot de l'école normale.

Les élèves, au nombre de quatre par an, y passent quatre années. On entre après concours et il y a tous les ans un examen de passage. J'ai assisté à plusieurs leçons qui m'ont paru bien faites, et j'ai été frappé de l'extérieur sérieux et

intelligent des jeunes gens. C'est ce que j'ai vu de mieux en Belgique.

A cause de la faiblesse des études secondaires on est obligé de reprendre avec les élèves une partie des exercices du collège; mais, grâce à l'énergie de la direction et au zèle des jeunes gens, on obtient, en quatrième année, des travaux satisfaisants. Les élèves, en sortant, sont placés dans les athénées (nos lycées et collèges) ; le gouvernement leur donne la préférence sur les élèves des universités, ce qui est une des causes de l'affaiblissement des facultés des lettres. Je comprends, d'ailleurs, que l'État préfère l'instruction donnée à l'école normale, qui demande plus au travail personnel de l'élève. A cette occasion, je dirai, en passant, que nous avons échappé, en France, dans les conférences qui ont été récemment établies auprès des facultés, au principal inconvénient des universités belges : les maîtres de conférences ne se contentent pas d'enseigner, ils exigent des travaux écrits, de sorte que nos facultés tendent à devenir autant de petites écoles normales.

L'école normale de Liège a, en outre, une section pour les langues vivantes, où l'on forme les futurs professeurs d'allemand, d'anglais et de flamand. Chaque élève de cette section doit apprendre ces trois langues.

L'université de Liège recueille, en partie, les candidats qui ont été refusés à l'école normale ; elle attire, en outre, vers le doctorat en philosophie quelques jeunes gens qui font leur droit. Aussi arrive-t-elle à de meilleurs résultats que Gand et Bruxelles. Elle fait recevoir en moyenne cinq docteurs en philosophie.

Si nous récapitulons, nous trouvons le nombre suivant d'étudiants se destinant aux lettres :

Gand	0
Bruxelles	2
Louvain	5
Liège	5
École normale	4
Total	16

Pour une population de près de 6 millions d'habitants, 16 étudiants en lettres par an, c'est à peu près comme si, en France, il y en avait 100. Nous n'en avions pas beaucoup plus avant la création des bourses de licence. Nous n'avons donc pas le droit d'accuser les études belges de faiblesse; mais il n'y a pas lieu non plus de les citer en exemple.

La cause principale du mal, c'est le déclin de l'enseignement secondaire. Les établissements qui correspondent à nos lycées et collèges ont généralement deux séries de classes, l'une dite

des humanités, l'autre professionnelle. Mais malgré cette division, qui laisse un libre choix aux familles, les études classiques ont été l'objet de mesures qui en ont amené l'abaissement. Le grec a été rendu facultatif. Le latin est commencé en sixième : il était question de l'ajourner à la cinquième. On a interdit la plupart des exercices de grammaire et de style. Sous prétexte de laisser un libre développement à l'enseignement, on a supprimé tout certificat d'études. Les élèves peuvent donc quitter le collège au jour qui leur plaît. Il s'en est vu qui sont entrés à l'université en sortant de quatrième. A mesure que les études classiques sont réduites, elles perdent ce qui leur assure, aux yeux des hommes sérieux, de la valeur et de la considération : elles se bornent à un mince bagage grammatical ou à des fragments de rhétorique sans connaissance des textes. Le temps qu'on leur a laissé paraît encore trop long : on abrège sans scrupule des heures dont l'utilité n'est pas prouvée.

Nous espérons que la leçon contenue dans ces faits ne sera pas perdue pour la France.

Une autre leçon qui ressort de l'exemple de la Belgique, c'est que l'enseignement supérieur ne doit pas se développer aux dépens de l'enseignement secondaire, car dès lors il devient lui-même enseignement secondaire. En Belgique, on fait sa

dernière classe à l'université; les professeurs, quelle que soit leur valeur, sont donc astreints à la même tâche que nos professeurs de lycées. Cette dernière classe une fois faite, les auditoires nombreux qui peuvent faire illusion à l'observateur superficiel, fondent en un instant. Il y a dans les universités belges des savants comparables à ceux des pays les plus avancés, mais ils ne trouvent pas l'occasion de transmettre leur science et de former des disciples. C'est la raison pour laquelle les rares jeunes gens belges qui ont l'idée de poursuivre leurs études doivent aller à l'étranger. C'est aussi la raison pour laquelle nous trouvons tant d'étrangers parmi les professeurs. On voit par là que toute mesure qui diminue l'instruction secondaire touche aussi l'enseignement supérieur et atteint finalement la culture générale de la nation.

EXCURSIONS EN FRANCE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(1875)

Avec sa bourgeoisie intelligente et riche, la France, ce semble, commerçante et industrielle comme elle l'est depuis longtemps, a dû sentir de bonne heure le besoin d'un enseignement pratique, moins long, moins abstrait, moins éloigné de nous que celui des langues anciennes. Et en effet, Rabelais, Montaigne raillent les latineurs de collège. « C'est un bel et grand agencement sans doute que le grec et le latin, dit l'auteur des *Essais*, mais on l'achète trop cher... Ce grand monde, que les uns multiplient encore comme espèces sous un genre, c'est le miroir où il nous faut regarder pour nous connaître de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon écolier. »

Mais il faut prendre garde de tomber dans une confusion. Il y a ici encore autre chose qu'une question didactique. Le point capital est de savoir si ces écrivains songeaient à appeler aux bienfaits de l'instruction des parties de la population jusqu'où elle ne descendait point. Dès qu'on prend les choses de cette façon, il faut bien convenir que les noms de Rabelais et de Montaigne ne sont plus à leur place. On ne saurait leur reprocher de n'avoir point devancé leur temps : mais il est certain qu'ils ne songent qu'au petit nombre. Rabelais traite de l'éducation du prince, et Montaigne de celle du gentilhomme.

Sans remonter si haut, il semble que dans le même temps où cet enseignement s'est fondé en Allemagne, c'est-à-dire au milieu du XVIII[e] siècle, il aurait dû commencer aussi en France. Les conjonctures étaient favorables. En 1763, après la publication de l'*Émile*, après l'expulsion des jésuites, les questions d'éducation excitaient l'intérêt général. Les parlements semblèrent vouloir prendre la direction du mouvement. Le président au parlement de Paris, Rolland d'Erceville, en divers écrits, faisait la critique des collèges, et présentait le plan d'une sorte d'université polytechnique qui, selon lui, devait les remplacer. « La première difficulté qui se présente à mon

esprit porte sur les bornes et sur l'uniformité du plan que l'université a exposé. J'y vois tous les jeunes gens entrer dans la même carrière, suivre le même cours de classes dans le même nombre d'années, et dans un espace étroit tendre tous au même genre et au même degré de connaissances, et cependant, parmi les jeunes gens réunis dans le même collège, j'en vois de différentes conditions qui doivent remplir des emplois différents, et dont la destinée doit être aussi variée que leur fortune... Les écoles publiques ne sont-elles destinées qu'à former des ecclésiastiques, des magistrats, des médecins et des gens de lettres? Les militaires, les marins, les commerçants, les artistes, sont-ils indignes de l'attention du gouvernement, et, parce que les lettres ne peuvent se soutenir sans l'étude des langues anciennes, cette étude doit-elle être l'unique occupation d'un peuple instruit et éclairé?... »

On trouverait dans les écrits du président Rolland beaucoup de pages conçues dans le même sens; mais on se tromperait si l'on voyait en lui un partisan de la diffusion de l'instruction. Il approuve au contraire le vœu formé par l'université de Bordeaux en 1748, laquelle s'élevait contre la multiplicité des maisons d'instruction publique, « parce qu'il est à craindre que le trop grand nombre d'étudiants ne dépeuple les cam-

pagnes et ne nuise aux arts et à l'agriculture ».

Cette même idée, qu'il faut prendre garde à la trop grande extension de l'instruction, se retrouve dans l'*Essai d'éducation nationale* publié dans le même temps par le procureur général au parlement de Bretagne, La Chalotais. « Par exemple, dit-il, on demande s'il y a trop ou trop peu de collèges en France. La résolution de cette question dépend de savoir s'il y a assez de laboureurs, assez de soldats... Il n'y a jamais eu tant d'étudiants dans un royaume où tout le monde se plaint de la dépopulation : le peuple même veut étudier; des laboureurs, des artisans envoient leurs enfants dans les collèges des petites villes, où il en coûte peu pour vivre... Les frères de la doctrine chrétienne, qu'on appelle *ignorantins*, sont survenus pour achever de tout perdre ; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire... Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Tout homme qui voit au delà de son triste métier ne s'en acquittera jamais avec courage et patience[1]. » Un autre

1. Le livre de La Chalotais contient d'ailleurs d'excellentes parties, et notamment sur l'histoire et sur la critique il présente des pages d'une pénétration et d'une profondeur remarquables.

livre sur les mêmes questions fut publié par l'avocat général au parlement de Bourgogne, Guyton de Morvau. Dans son *Mémoire sur l'éducation publique*, il s'occupe surtout de questions pratiques : il est partisan de l'enseignement laïque, de l'internat, des grands collèges. Lui aussi, il songe à restreindre le nombre des étudiants. Il ne va pas jusqu'à demander l'abolition des cours gratuits, mais il propose de supprimer la plus basse classe, celle qu'on appelle la sixième, dans tous les collèges des petites villes[1]. On rendra de cette façon la première éducation plus coûteuse, et l'on forcera les enfants des artisans et des laboureurs à se livrer tout de suite à des travaux plus conformes à leur état.

On a vu souvent depuis se reproduire les mêmes craintes. Je les retrouve par exemple chez les ministres du roi Charles X, à la veille de la révolution de 1830. Ils représentent au comte de Guernon-Ranville, chargé alors du ministère de l'instruction publique, « les dangers d'une instruction qui ne sert qu'à éveiller des sentiments d'ambition et le dégoût des travaux obscurs du cultivateur et de l'artisan[2] ». C'est ainsi que les maux s'appellent et s'engendrent l'un l'autre. Le même

1. L'externat des collèges était alors gratuit (1764).

2. *Mémoires* du comte de Guernon-Ranville, publiés par l'Académie de Caen, p. 104.

esprit d'exclusion qui veut barrer la route de l'instruction aux classes populaires empêche de trouver un modèle d'école qui leur convienne, et le jour où ces classes, augmentant en force et en richesse, s'ouvrent l'accès des collèges, elles réclament la transformation du seul enseignement solidement organisé qu'elles y trouvent.

Une autre cause de retard, ce fut la centralisation, qui précisément dans le temps dont nous parlons commença de s'établir. Il est intéressant de lire à ce point de vue les propositions du président Rolland : la future université impériale s'y trouve déjà esquissée. Le ministère de l'instruction publique, l'École normale, l'agrégation, les inspections, l'avancement, le plan d'études uniforme, le concours général des collèges de Paris, rien n'y manque. Mais du moment que les réformes prenaient ce tour, on sent combien il devenait difficile au nouvel enseignement de se fonder : les administrations n'ont pas l'habitude d'encourager des innovations mal définies, ni de supporter les essais et les tâtonnements. La difficulté devint bien plus grande une fois que Napoléon Ier eut créé sa hiérarchie universitaire, dont le personnel manquait à la fois de liberté et de fixité, et où les innovations et les perfectionnements devaient venir d'un conseil supérieur.

La Convention avait établi dans les chefs-lieux

de département les *écoles centrales*, dont le programme répondait assez bien à celui du président Rolland ; mais elles furent d'abord réduites, puis supprimées (17 mars 1808). L'université impériale marque le retour vers le régime exclusif de la tradition classique.

Je passe rapidement sur de timides essais qui, sous la Restauration et sous la monarchie de Juillet, ont été tentés pour créer une seconde branche d'instruction : les cours dits « annexes » ou « français » n'avaient à leur disposition ni collections, ni laboratoires, ni instruments. L'insuffisance des traitements, ajoute un rapport officiel, avait trop souvent pour conséquence l'insuffisance des maîtres.

Pendant ce temps les commissions se succédaient au ministère, faisant régulièrement un rapport favorable à la création d'un enseignement « spécial » pour les élèves qui veulent se vouer au commerce et à l'industrie.

Il faut aller jusqu'en 1863 pour trouver enfin une impulsion énergique. M. Duruy envoie d'abord des hommes compétents à l'étranger, avec la mission d'étudier ce qui a été fait en Angleterre, en Écosse, en Belgique, en Suisse. De l'étude préparatoire, on passe bientôt aux actes. Une série de lois, de décrets et d'arrêtés organise, de 1863 à 1866, l'enseignement secon-

daire spécial. Pour avoir des professeurs, une grande école normale est créée à Cluny; l'État, les départements, les communes sont invités à y fonder des bourses. On institue un ordre particulier d'agrégation pour les maîtres, un brevet pour les élèves. Un plan d'études bien conçu, des programmes rédigés par les plus hautes autorités scientifiques sont publiés. Quand on lit le volume in-4° qui renferme cet ensemble d'actes et d'instructions[1], on ne peut s'empêcher de reconnaître et d'admirer la quantité de savoir et d'expérience pédagogique qui y est déposée.

« Le plan général des nouvelles études, dit entre autres choses M. Duruy, diffère essentiellement de celui des études classiques. Lorsqu'un élève entre au lycée, c'est pour en suivre successivement toutes les classes. Nous sommes donc assurés de son attention et de son travail pour sept ou huit ans, et nous disposons nos méthodes en conséquence. Presque tous les fruits de l'enseignement classique seraient perdus pour celui qui n'achèverait pas le cours entier des études du lycée; mais l'enseignement spécial a été créé en faveur des enfants qui ne peuvent disposer d'un aussi gros capital de temps et d'argent. Beaucoup

1. Enseignement secondaire spécial. Décrets, arrêtés, programmes et documents relatifs à l'exécution de la loi du 21 juin 1865.

n'iront pas jusqu'à la fin des cours, quelques-uns même n'y resteront qu'une année ou deux. Il a donc fallu distribuer les matières de cet enseignement de telle sorte que chaque année d'études formât un tout complet en soi, et que les plus indispensables fussent placées dans les premiers cours, afin que si les exigences de la vie forçaient un élève à quitter prématurément le collège spécial, il fût assuré d'en emporter, à quelque époque qu'il en sortît, des connaissances immédiatement utiles. L'enseignement littéraire occupe plus de place dans les premières années, et l'importance des études scientifiques va croissant avec l'âge des élèves. Les programmes ne sont d'ailleurs pas obligatoires pour toutes les écoles spéciales : en mettant à part certains cours qui seront partout nécessaires, le caractère fondamental de cet enseignement est de varier selon les besoins de chaque localité. Aussi un conseil de perfectionnement, choisi parmi les notables commerçants, industriels et agriculteurs, et présidé par le maire, est-il adjoint à chaque école. Depuis le cours préparatoire jusqu'à la dernière année de l'enseignement spécial, il faudra diriger constamment les élèves sur les réalités de la vie, les habituer à ne jamais regarder sans voir, les obliger à se rendre compte des phénomènes qui s'accomplissent dans le mi-

lieu où ils sont placés, et leur faire goûter si bien le plaisir de comprendre que ce plaisir devienne un besoin pour eux, en un mot, développer dans l'enfant l'esprit d'observation et le jugement, qui feront l'homme à la fois prudent et résolu dans toutes ses entreprises, sachant gouverner ses affaires et lui-même. En même temps que les sciences appliquées mettront son esprit dans cette voie pratique, les cours de littérature, d'histoire et de morale lui donneront le goût de s'élever au-dessus des réalités du monde physique. »

Un si grand effort, s'il avait eu son plein effet, aurait pourvu la France, en quelques années, d'une forme d'école que l'Allemagne avait mis cent ans à créer. Que manqua-t-il pour que la réussite fût complète? Une seule chose, l'argent. M. Duruy avait très bien vu que cette instruction devait avoir sa place dans des établissements à part; mais les grands corps de l'État ne se montraient guère disposés à voter les fonds nécessaires. « Supposez, dit le rapporteur, M. Langlais, dans son exposé des motifs au conseil d'État, supposez un collège seulement pour chaque département, c'est-à-dire en tout 89 collèges, certes ce serait là un nombre bien insuffisant, et cependant il nécessiterait une dépense supérieure à 50 millions. » La France, en 1865, ne pouvait

donner 50 millions. Une autre raison, c'était la crainte d'affaiblir les lycées et les collèges en congédiant les élèves des cours annexes. « Personne, dit le même document, ne peut contester qu'ils ne forment un des éléments considérables de leur prospérité. » Faute de ressources suffisantes, le nouvel enseignement fut donc placé dans les lycées et collèges, et en même temps que leurs bâtiments, il emprunta leurs administrateurs.

Aussi longtemps que le ministre qui avait conçu le plan de l'instruction secondaire spéciale resta au pouvoir, il veilla sur son œuvre; mais que devait-il arriver sous des successeurs indifférents ou distraits par d'autres soins? Les proviseurs virent en effet dans les élèves des cours spéciaux un «élément considérable de prospérité»; mais le nouvel enseignement, placé sous la tutelle de chefs qui, même en les supposant favorables, se devaient encore à d'autres élèves et à d'autres études, ne put avoir cette émulation, cette ambition, ce besoin de s'accroître et de se développer qu'il a montrés en Allemagne. Les cours se bornèrent à une série de deux ou trois classes. Les programmes furent bientôt jugés trop ambitieux. Les collections, si nécessaires à une instruction de ce genre, restèrent presque partout à l'état de projet. Les an-

ciens fonctionnaires de l'Université se chargèrent des leçons à donner, en sorte que l'école normale de Cluny vit ses débouchés se rétrécir. L'ordre particulier d'agrégation eut peu de notoriété : le brevet décerné à la sortie des classes, s'il donna droit au volontariat d'un an, n'ouvrit aucune carrière. On put constater une fois de plus combien les grandes administrations sont peu faites pour essayer et pour encourager les nouveautés. Quelques écoles largement dotées et pourvues d'un personnel bien choisi auraient peut-être eu des effets plus profonds et plus rapides que cette vaste organisation. M. Duruy ne s'y était pas trompé, et partout où il l'avait pu, à Mont-de-Marsan, à Mulhouse, à Cognac, il avait provoqué la création d'établissements voués sans partage à une seule espèce d'instruction.

Pendant que l'enseignement spécial luttait comme il pouvait contre ces difficultés, la ville de Paris, sous l'inspiration de M. Gréard et de M. Marguerin, commençait à multiplier le type de l'école Turgot, qui, quoique à un étage un peu plus modeste, répond aux mêmes besoins. Le succès de ces écoles doit être une leçon à consulter pour l'avenir. Chaptal, Turgot, Colbert, Lavoisier, l'école supérieure d'Auteuil, montrent assez par leur prospérité ce que peut l'unité de but et de direction.

Un mot sur l'organisation intérieure de ces écoles ne sera pas superflu. Les cours scientifiques ne paraissent pas avoir coûté de peine à établir. Mais la partie littéraire préoccupe visiblement les directeurs. « Nos maîtres de français, me disait le directeur de l'école Colbert, M. Focillon, sont habituellement de deux sortes : ou ils enseignent les règles, de manière que les enfants apprennent l'orthographe et la grammaire, mais alors ils ignorent le vocabulaire et l'histoire de la langue, — ou bien le maître sait intéresser les écoliers par l'exposition des étymologies ou par des notions de littérature, mais les règles restent en souffrance. »

Ce que j'ai pu observer m'a confirmé la justesse de ces paroles. On est surpris de voir des jeunes gens de quinze ans, qui résolvent en mathématiques ou en physique des questions difficiles, embarrassés pour exposer par écrit une idée empruntée à l'expérience de tous les jours, et incapables de parler d'abondance sur un sujet d'histoire ou de géographie pendant trois minutes. On ne saurait nier que la *realschule* ne l'emporte ici notablement. Nos élèves ne sont pas exercés à faire de ces devoirs qui exigent des lectures, de la réflexion, et pour lesquels on leur laisserait un délai de douze à quinze jours. Ils n'ont pas entre les mains un choix assez varié

de livres. Je crois que le remède à ce défaut doit être cherché dans une augmentation des leçons de français et dans la diminution du nombre des élèves réunis en une même classe. Les chiffres sur ce point sont inquiétants : à Turgot, en première année, 120 jeunes enfants sont entassés dans le même amphithéâtre, et il y a peu de temps, avant la séparation de cette classe en deux divisions, le nombre des élèves réunis sous un même professeur dépassait 200[1]. A Colbert, à Lavoisier, les chiffres sont à peu près pareils. Comment le maître aurait-il le temps d'exercer les enfants à réfléchir et à parler? C'est beaucoup s'il peut en une semaine obtenir de chacun une courte réponse.

Même en réalisant cette amélioration, la constitution de l'enseignement littéraire restera encore longtemps une question à l'étude. Il convient de laisser aux directeurs une grande latitude pour le choix des maîtres et pour l'extension des programmes. L'administration municipale semble en effet disposée à ne rien forcer ; depuis l'école Lavoisier, qui confine à l'école professionnelle et où une partie des élèves manient les outils de forgeron, jusqu'au collège Chaptal, qui admet le latin sur son programme,

1. Aujourd'hui (1881) le nombre des élèves réunis dans une seule et même classe va encore à 80.

il y a place pour une assez grande diversité de types, que l'avenir pourra augmenter encore.

Une autre difficulté, c'est le départ anticipé des élèves. Dans toutes ces maisons, le nombre des écoliers suit une progression ascendante au cours des trois premières classes jusqu'aux environs de quatorze ans, et il s'abaisse rapidement pendant les trois dernières années. A Colbert, par exemple, la population par classe monte de 58 à 98 et 185, pour redescendre ensuite à 130, 75, 36. Nous n'avons pas, comme en Allemagne, des règlements attachant un avantage à chaque année de prolongation. Heureusement les directeurs ont suppléé par leur initiative à l'insuffisance de la loi : si les hautes classes ne sont pas vides, c'est à leurs efforts qu'on le doit. L'auteur de cette innovation est M. Marguerin. Comme les maîtres d'usines et les chefs de comptoirs venaient le trouver pour lui demander des employés, il fit comprendre aux écoliers et aux familles qu'une place serait au bout d'une nouvelle année, de deux années d'études. Aujourd'hui une partie des jeunes gens reste dans ces écoles jusqu'à quinze ou seize ans[1]. Les uns en-

1. Il faut se garder, en cette matière, d'établir des règles générales. Selon le choix de la profession, selon les aptitudes, selon les circonstances de famille, la fin des études devra être avancée ou retardée. Le baccalauréat de l'enseignement spécial, qui a

trent comme employés dans la grande industrie ou dans les chemins de fer, les autres dans des maisons de banque ou de commission. Les cours de la division supérieure préparent à l'École centrale. Quand on consulte l'annuaire des anciens élèves de Turgot, on est surpris de la diversité des routes qu'ils suivent : on y trouve des architectes, des ingénieurs, des banquiers, des professeurs de mathématiques spéciales, des instituteurs, des facteurs de la halle, sans parler des mécaniciens, des dessinateurs, des doreurs, des horlogers, des fondeurs, et toutes les innombrables spécialités de l'industrie et du commerce[1].

Tel est le modèle d'école que nos villes de province devraient s'attacher à reproduire et que la

été voté par le Conseil supérieur en 1881, est destiné à donner à cette branche d'instruction une plus haute sanction et à la mettre sur un pied d'égalité avec l'instruction classique. Mais on ne doit pas désirer que tous les élèves prolongent leur temps de collège jusqu'à ce diplôme de bachelier. Beaucoup auront mieux à faire et devront se mettre de bonne heure à l'école de la vie.

1. Ces établissements seront naturellement appelés à fournir des élèves aux écoles supérieures de commerce, qui commencent à se multiplier dans nos ports de mer et dans nos grandes villes de province. Donnons ici un souvenir à l'école commerciale de Mulhouse, que ses fondateurs, MM. Siegfried, sans se laisser décourager par les événements, ont transportée et relevée sur de nouvelles bases au Havre. Nous souhaitons, dans l'intérêt de la richesse publique et de nos relations d'outre-mer, qu'un certain nombre d'élèves des écoles Turgot prennent cette direction.

ville de Paris elle-même doit continuer à multiplier. On peut avoir confiance à cet égard dans le conseil municipal, qui a volontiers la main ouverte quand il s'agit d'instruction. Berlin, beaucoup moins riche, moins industrieux et moins populeux que Paris, possède neuf *realschulen*, et il en accroît le nombre en ce moment. Paris n'en a encore que cinq : à peine fondées, ces écoles municipales se sont vues remplies ; l'ardeur des élèves est telle qu'on en voit venir le matin de Sèvres, de Joinville, de Villeneuve-Saint-Georges. Les maîtres sont unanimes à reconnaître cet empressement pour l'étude et à constater chez les écoliers un esprit plus docile et des dispositions plus reconnaissantes que chez beaucoup de nos lycéens. La dépense qu'entraîneront de nouveaux établissements sera considérable sans doute, mais elle ne sera pas excessive, si l'on renonce à toute idée d'internat. Il faut espérer aussi que l'on continuera de laisser aux directeurs la responsabilité du choix de leur personnel de professeurs. Un autre point non moins important, c'est que la rétribution scolaire reste modique : le prix mensuel a été porté récemment de 15 francs à 18. C'est une limite qu'il ne faudrait pas dépasser ; nous sommes déjà loin des 95 francs par an qu'on paye à Berlin : pour prendre un autre terme de comparaison, à l'école

commerciale de Liverpool, dont le programme est à peu près celui de l'école Turgot, le prix annuel est de 4 livres, 4 shillings[1].

Je viens maintenant à la leçon qu'il faut tirer de cette histoire : c'est ici qu'il convient de se garder des solutions précipitées.

Que faut-il conclure de tout ce qui précède? est-il à propos, comme on l'a dit et répété, de prendre une mesure radicale à l'égard de nos collèges communaux, et de les changer en établissements d'enseignement spécial?

Je ne le crois pas. Ce serait recommencer en sens inverse la même faute. En effet un collège où l'on apprend le latin et le grec ne renonce pas si facilement à ces études : il croit déchoir en les perdant, et s'il les remplace par un autre enseignement, c'est sans conviction et de mauvaise grâce. Dans cette résistance, il a ordinairement pour alliée une partie de la population, qui demande le maintien des leçons dont elle a besoin pour ses enfants. De là une lutte qui finit par un compromis où l'un et l'autre enseignement trouvent une satisfaction imparfaite[2]. L'instruc-

1. On sait que le Conseil municipal de Paris s'est récemment décidé pour la gratuité absolue.

2. « J'oubliai le peu de latin que je savais ; en retour je n'appris pas les langues vivantes : c'est ce qui arrive dans toutes les

tion classique subsisterait dans ces maisons à titre de complément, ou à l'état facultatif, sous forme de répétitions. Que si l'on prenait des mesures absolues, on heurterait ce qu'il y a de plus vivace en France, l'ambition des parents pour leurs enfants, et non pas toujours des parents les plus favorisés de la fortune. Pourquoi dans un simple chef-lieu d'arrondissement ne se préparerait-on pas aux carrières libérales? L'intelligence et le talent des enfants sont-ils en raison du chiffre de la population? Est-ce à la République de retirer des moyens d'instruction qui étaient à la portée des familles? Envoyer les enfants au lycée voisin; mais c'est grossir encore la part de l'internat, c'est augmenter sans nécessité les frais de l'éducation. Tels sont quelques-uns des arguments (sans parler de la concurrence des maisons rivales de l'Université) que ne manqueraient pas de faire valoir, et avec pleine raison, les collèges communaux. Il en est encore d'autres: la culture classique, trop resserrée en surface, courrait risque de s'éteindre, faute d'un renouvellement suffisant. Elle doit être représentée un peu partout; qu'on fasse le départ des hommes qui honorent le pays dans

écoles où on les substitue aux langues mortes, je note le fait en passant. » Cette observation, prise sur le vif, est tirée d'une nouvelle de M. Marc Monnier.

les sciences, dans les lettres, dans la politique : on en trouvera au moins la moitié qui ont commencé dans un collège communal.

Le véritable parti à prendre, c'est de conserver nos collèges, c'est d'élever à côté d'eux, en dehors d'eux, des établissements d'une autre nature. Il ne faut pas objecter le manque d'argent, l'étranger nous présenterait son exemple pour nous démentir. Dans la petite ville de Zug, située au milieu des montagnes, comptant 4000 habitants, on trouve une école primaire, une école supérieure, une *realschule*, un collège latin, sans compter l'école primaire et l'école supérieure pour les filles. Il en est de même dans quantité de villes de la Suisse.

Au lieu de tiraillements fâcheux et de stériles récriminations, l'émulation s'établira entre l'un et l'autre enseignement. Le nombre des habitants s'intéressant à l'instruction, prêts à faire des sacrifices pour elle, s'étendra. On objecte que la séparation est contraire à l'égalité ! Mais c'est bien plutôt la juxtaposition qui blesse le sentiment démocratique. « L'enseignement professionnel annexé aux lycées, dit M. Bersot, a ceci de fâcheux que les autres élèves le méprisent et marquent ce mépris par le nom qu'ils lui donnent... Ils sont si bien convaincus de leur supériorité, qu'ils en convainquent ceux-là mêmes qu'ils

en accablent... Le préjugé établi est qu'on n'entre pas de soi-même dans les cours professionnels, mais qu'on y tombe. »

Il est bon assurément que deux hommes qui suivent des routes différentes, qui sont séparés quelquefois par d'apparentes barrières ou par les inégalités fortuites que la vie amène avec elle, puissent se serrer la main et se donner le nom d'anciens camarades. Cela est utile à la société, cela est consolant pour la nature humaine. Mais je crains qu'on n'affaiblisse la prise que les amitiés de collège ont sur l'esprit, si l'on en fait quelque chose d'intentionnel et de voulu. Si l'on confond des enfants qui n'ont pas le même but et qui ne font pas les mêmes études, j'ai peur que l'intimité n'ait à en souffrir, et qu'au lieu d'assurer le bien précieux de l'égalité, on ne vienne à le compromettre[1].

1. Je transcris ici un passage du récent rapport de M. Gréard sur l'enseignement spécial (1881): « ... Combien l'égalité démocratique n'est-elle pas plus atteinte dans cette sorte de cohabitation où, quelques progrès qui se soient faits dans nos idées sous ce rapport, les élèves ne vivent pas sur le même pied, où ils apprennent bien plus à se déprécier qu'à s'entr'estimer ! L'égalité ne gagnerait-elle pas, au contraire, à ce que les deux ordres d'enseignement, traités de même, dotés de même, ayant la même discipline de vie, des maîtres également honorés, eussent chacun son domaine à part ? Quant à l'unité de la direction morale, elle serait, en vérité, bien fragile, si elle ne tenait qu'à ce rapprochement entre les quatre murs d'une maison ! La véritable unité,

J'ai entendu exprimer l'idée que deux collèges placés en face l'un de l'autre, l'un consacré aux études classiques, l'autre aux études usuelles, ne réuniraient pas assez d'élèves. Mais on oublie l'énergie croissante et la force d'expansion que chacune de ces maisons devrait au stimulant de la concurrence et à l'unité de direction ; on oublie que chaque développement de nos institutions scolaires appelle et attire à lui une nouvelle partie de la population. Faut-il craindre enfin que des deux maisons en présence l'une paraisse d'espèce inférieure ? Mais bientôt ce préjugé, s'il existe, cédera à l'expérience. Quand on verra au concours de la vie les premières places disputées par les hommes armés des ressources de l'enseignement moderne, quand on verra les succès et les honneurs se porter tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, on comprendra que ces distinctions n'ont pas de sens dans notre société démocratique, laquelle ne songe guère à classer les hommes d'après l'en-tête d'un parchemin.

celle qui crée les mœurs, a des sources plus profondes : c'est dans la communauté d'esprit et de sentiment des maîtres qui sont appelés à former la jeunesse qu'il faut la chercher. »

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(1877)

« La question de l'enseignement a rarement été mise à l'ordre du jour de l'opinion *pour elle-même* », dit un ancien professeur de la faculté de médecine de Strasbourg, M. Charles Schützenberger, en rééditant après six ans la brochure qu'il avait publiée au commencement de 1870 sur la *Réforme de l'enseignement supérieur*. Alors aussi on parlait de relever les hautes études : une commission avait été assemblée pour préparer un projet de loi; mais à peine avait-elle commencé ses discussions, qu'il n'y fut plus parlé d'autre chose que du droit de conférer les grades. Quelques voix, comme celle de M. Renan, comme celle de M. Gaston Boissier, furent seules à protester contre le tour que prenaient les débats, et à rappeler que les facultés existent pour les études au moins autant que pour les diplômes. Bientôt le bruit de la guerre couvrit ces contro-

verses; mais on avait eu un avant-goût de ce que nous devions entendre cinq ans plus tard : la loi de la liberté de l'enseignement supérieur a fait reparaître les mêmes revendications, et elle nous a dotés d'institutions qui ne contribuent en rien à relever le niveau de la science. « La vérité est qu'en fait de réforme de l'enseignement supérieur, la France d'aujourd'hui, en 1876, a des universités catholiques de plus, et que rien du reste n'est changé dans l'ancien ordre universitaire... Je ne suis plus, ajoute le même écrivain, qu'un exilé dans ma patrie restreinte, et je ne veux pas mêler ma voix à la lutte des partis qui s'agitent en France; mais il me paraît impossible que le corps universitaire ne s'éveille pas de sa torpeur, et laisse tout faire, tout passer, avec l'indifférence de fonctionnaires sans responsabilité et sans initiative. »

C'est pour répondre à cet appel que nous prenons la parole. Il ne convient pas en effet que l'Université s'en remette uniquement à son chef du soin de défendre ses intérêts : puisqu'une loi doit être présentée aux Chambres, il est bon qu'elle fasse entendre ses idées et ses vœux. Nous espérons que notre exemple sera imité par d'autres. Il ne s'agira pas, dans les pages qui suivent, de tracer le plan idéal d'un enseignement supérieur. Le problème qui s'impose aujour-

d'hui est celui-ci : en tenant compte des institutions qui existent, dont quelques-unes ne laissent pas que d'être un sérieux obstacle, et sans trop rompre avec les habitudes reçues, organiser un enseignement supérieur qui soit le meilleur possible. Nous apporterons à cette recherche une entière franchise, prêt à dire la vérité sur nos amis comme sur nos adversaires. Ce ne serait pas la peine de traiter la question, si l'on en voulait déguiser les difficultés ou en esquiver les côtés dangereux.

Les difficultés sont de plus d'une sorte. La première, c'est que la question n'est plus intacte. L'expérience se fera aujourd'hui dans des conditions moins favorables que si elle avait été commencée il y a deux ans. La loi dite de la liberté de l'enseignement supérieur est une entrave qu'on sentira partout, soit qu'il s'agisse des élèves, soit qu'on s'occupe des professeurs, soit qu'on veuille toucher aux examens. Cette loi tend à éteindre l'utile et salutaire concurrence des doctrines au sein d'un même corps pour y substituer la rivalité stérile des corporations; elle énerve d'avance l'autorité de l'État, car elle permet aux étudiants de s'y dérober, en allant chercher dans les universités libres un régime plus à leur convenance; elle éparpille les forces du pays, et elle est (il

suffit de jeter les yeux sur la Belgique) un ferment de discorde pour l'avenir. Veut-on observer par le côté le plus matériel les effets de cet éparpillement, il est aisé d'en donner la preuve. Si l'on ajoute aux millions qui vont être demandés au pays et aux municipalités par le gouvernement pour les universités de l'État ceux qui sont recueillis par le clergé pour ses universités particulières, on arrive à un total considérable, supérieur sans doute à ce qu'aucun pays en Europe a jamais dépensé en une fois pour sa haute instruction; mais il s'en faut que l'effet utile de ces sommes doive s'additionner. La plus grande partie se perdra en doubles emplois et en inutiles répétitions. C'est le même examen de droit ou de médecine qui sera simultanément préparé à Lille dans la faculté de l'État et dans la faculté libre : la seule différence qu'on y pourra constater sera dans le mérite des professeurs. Comme les ressources du pays en savants ne sont pas illimitées, il faut bien se montrer moins exigeant sur la qualité des maîtres. Le nombre des étudiants est lui-même limité par la force des choses : au sein d'une même province, parfois d'une même ville, la loi nouvelle distrait des établissements de l'État, qui devraient être le commun foyer de la science, une portion de la jeunesse. Au lieu d'un mélange salutaire à

tous et nécessaire à l'unité intellectuelle de la nation, on introduit le régime de la séparation, fertile en malentendus et en défiances, non moins nuisible dans le présent que dangereux pour l'avenir.

Ce n'est pas là une de ces émulations qui doublent l'activité et qui accroissent la fortune publique; c'est plutôt une de ces concurrences qui ont pour effet d'abaisser la qualité des produits. L'épreuve est déjà commencée : ceux qui naguère n'avaient à la bouche que les mots de liberté des méthodes et de féconde rivalité ne parlent plus aujourd'hui que de candidats reçus. « L'université libre d'Angers a fait recevoir 24 licenciés sur 30 candidats proposés... Tous les docteurs proposés par l'université libre de Paris ont été admis. » Voilà ce que nous devons nous attendre désormais à lire deux ou trois fois par an dans les journaux. Cette sorte de publicité, qui n'avait pas encore franchi l'enseignement secondaire, où elle fait déjà une assez triste impression, s'est emparée de l'instruction supérieure. Dans cette lutte, la partie n'est pas égale. L'Université, quels que soient ses défauts, enseigne pour enseigner, tandis que le clergé, en donnant ses leçons et en préparant ses candidats, poursuit un autre but, qui est de consolider sa situation dans le pays et d'assurer son empire

sur les esprits; il n'est donc pas surprenant qu'il vise avant tout les succès à enregistrer dans les journaux. Partout où nous avons vu s'établir cette concurrence, elle a entraîné après elle une graduelle et irrésistible décadence des études. Espérons au moins que la concession qui a permis aux universités libres de s'installer jusque dans les jurys d'examen n'est pas définitive, et qu'un jour viendra où l'État reprendra la possession exclusive d'un droit dont il n'aurait jamais dû se dessaisir. On n'a pas de peine à comprendre quel obstacle l'existence de ces universités libres oppose à une réforme de l'enseignement supérieur. Tout ce qui tend à renouveler, à élargir les études, va rencontrer l'opposition de ces maisons, où l'on produit au meilleur marché et où, l'outillage une fois établi, on désire n'avoir pas à le modifier. Des programmes bien définis, des examens à organisation invariable, voilà ce que dès aujourd'hui elles demandent, et ce qu'elles réclameront de plus en plus dans l'avenir. Tandis que l'intérêt de l'État est de rendre les études plus fortes, les universités libres s'occupent surtout d'obtenir des grades; ces deux puissances, qui représenteront l'une et l'autre chez nous l'enseignement supérieur, ne tendent donc pas au même but, mais elles ont plutôt des vues contraires. Si avec cela on songe

que les chefs de ces universités délibèrent et votent au conseil supérieur de l'instruction publique, on aura une idée de l'étendue de cette première difficulté[1].

Une autre vient de cet ensemble de grandes écoles dont quelques-unes ont déjà trois quarts de siècle d'existence, et qui, avec nos facultés de droit et de médecine, constituent jusqu'à présent la partie principale de notre enseignement supérieur : il suffit de nommer l'École polytechnique, l'École normale, l'École des mines, l'École des ponts et chaussées, l'École centrale, l'École des langues orientales, l'École des chartes, sans parler d'autres institutions telles que le Collège de France, l'aîné de tous, lequel, avec ses professeurs et la variété de ses cours, est une sorte d'université au petit pied. Chacun de ces établissements, à l'exception du dernier, a ses examens, ses diplômes, et certaines carrières viennent s'y embrancher, quelquefois à l'exclusion de tout autre mode d'accès. Non seulement chaque école obéit à une direction différente, mais elles ne dépendent pas toutes du même ministère : ainsi l'École polytechnique, qui est comme une faculté

1. Tout le monde sait que les choses sont aujourd'hui changées. La collation des grades a été retirée aux universités libres et par cette suppression le principal inconvénient qu'elles présentaient a été écarté.

des hautes mathématiques, relève de la guerre; l'École des mines et celle des ponts et chaussées appartiennent aux travaux publics. Nous sommes si loin de songer à nous arrêter dans cette voie, qu'on vient de fonder récemment un Institut agronomique, nouvelle école spéciale qui appartient au ministère de l'agriculture. C'est en grande partie dans ces établissements que se distribue la jeunesse et que se donne aujourd'hui notre instruction supérieure. Tandis qu'à l'étranger, en Allemagne par exemple, la plupart de ces cours se font à l'université, nous avons ouvert aux divers ordres de connaissances autant de sanctuaires distincts où l'on pourvoit à l'instruction et où l'on se charge de la carrière des élèves.

La question se pose donc autrement chez nous que dans les pays où tout est à créer. Il ne s'agit pas d'organiser l'enseignement supérieur dans le Honduras ou dans le gouvernement de Kharkof. Nous sommes dans un pays de vieille culture qui a possédé des universités avant tous les autres pays de l'Europe, et qui, par suite des circonstances, en a dispersé l'héritage. Il faut retrouver une place pour nos nouvelles universités au milieu de ce réseau d'écoles qui se sont d'avance attribué le meilleur de leur instruction et le plus clair de leurs avantages. En demander

la suppression (qu'on nous permette de répéter nos propres paroles), autant vaudrait inviter le fleuve à remonter vers sa source. D'ailleurs, plus que jamais on doit prendre garde aujourd'hui de toucher à l'existence de ces maisons qui sont les derniers asiles où la jeunesse française, sans distinction d'opinion religieuse, soit obligée de se rencontrer et de se connaître. Essayer de concilier avec le régime des écoles spéciales le fonctionnement d'universités actives et vivaces : telle est la seconde donnée du problème qui va s'imposer au ministre et aux Chambres.

Nous signalerons une troisième et dernière difficulté qui tient à l'organisation de notre système universitaire, et aux habitudes que cette organisation déjà ancienne a produites. Certains de nos professeurs, dès qu'ils voient paraître les idées sur lesquelles pivotent les projets de réforme, ne peuvent retenir leur indignation. — Faire payer les cours par les élèves? Y pensez-vous? Mais ce serait demander aux professeurs de tendre la sébile au public! — Laisser enseigner dans les bâtiments de l'État des maîtres non rétribués sur le budget? Mais c'est changer la faculté en un caravansérail, en un marché public! — Cette manière de voir, qui surprend les esprits que la vue des universités étrangères a familiarisés avec d'autres institutions, a pourtant,

comme tous les préjugés, ses raisons d'être. On ne prend pas toujours garde que nos facultés de droit, de médecine, des lettres, des sciences, ont un double caractère : ce sont d'abord des établissements d'instruction; mais, à la différence des universités étrangères, ce sont aussi de permanents jurys d'examen. Le mélange de ces deux fonctions a produit un esprit de corps d'une nature à part. En Allemagne, c'est seulement à la fin des études, dans un examen qui ne conduit directement à rien, le doctorat, que l'élève est interrogé et jugé par ses professeurs. Toutes les autres épreuves ont lieu plus tard, en dehors de l'université, devant des commissions spéciales.

Si l'on met en regard de cette organisation celle de nos facultés, où les professeurs, en délivrant des diplômes, exercent une délégation de l'État, on comprend qu'il s'élève de ce côté des répugnances et des objections.

Ce n'est pas seulement chez les maîtres qu'une organisation nouvelle trouvera des habitudes à modifier. Les étudiants se sont fait de l'enseignement supérieur une idée particulière. Ils y voient moins un moyen d'acquérir des connaissances qu'un acheminement vers une carrière. Comment en serait-il autrement? Ils viennent du lycée, où on leur a dit qu'avec la rhétorique et la philosophie les études générales sont closes. Parmi

leurs camarades, ils voient les uns entrer dans les écoles spéciales, les autres passer de plain-pied dans des administrations où le certificat de bachelier est regardé comme une garantie suffisante de savoir. Ils se vouent donc à la préparation de leur état sans beaucoup chercher autour d'eux les occasions d'étendre leur horizon, ou de développer les connaissances acquises au lycée. Encore parlons-nous des meilleurs; mais un grand nombre semble croire que l'enseignement supérieur consiste dans le versement trimestriel d'une somme d'argent et dans un effort de mémoire à la veille des examens, opinion où ils sont fortifiés par le manque de contrôle, ainsi que par les dispenses de présence que l'administration leur délivre sans peine, dès qu'ils font valoir une apparence de motif. Ce n'est pas assez dire : nous verrons que dans les sciences et dans les lettres l'absence est exigée par l'État.

Chez les élèves comme chez les maîtres, il y aura donc des habitudes à changer et des idées à rectifier. Ce sont là les difficultés; cherchons maintenant à quelles conditions une réforme est possible.

La première condition est ce qu'on est convenu d'appeler le *groupement des facultés*. Pour comprendre ce terme, un mot d'explication est nécessaire.

En vertu d'une ancienne habitude, nous parlons des quatre facultés, — droit, médecine, lettres, sciences, — comme formant un ensemble; mais en réalité ce sont, depuis la révolution, autant d'institutions distinctes. A vrai dire, il y faut voir aussi des écoles spéciales, avec cette différence que les élèves ne sont pas obligés à l'assiduité, et que les étrangers sont admis aux cours. Aussi les trouve-t-on les unes loin des autres. C'est seulement sur trois points de notre territoire, à Paris, à Lyon, à Nancy (autrefois à Strasbourg), qu'on a les quatre facultés installées dans la même ville[1]. Quinze villes possèdent une faculté des lettres et une faculté des sciences, onze une faculté de droit, cinq une faculté de médecine. Ajouter dans un certain nombre de villes aux facultés déjà établies celles qui manquent, c'est ce qu'on appelle opérer le groupement des facultés.

Il ne suffit pas d'assembler les quatre facultés dans la même ville, il faut encore qu'elles soient réunies entre elles par un certain nombre de liens. Si les traits généraux de cette association se devinent, les détails peuvent beaucoup varier: nous ne songeons pas à donner le plan d'une organisation. Il suffira de supposer (et en ceci tous

1. Il y faut joindre aujourd'hui Bordeaux et Montpellier (1881).

les projets s'accordent) que le corps tout entier sera sous la direction d'un chef unique, électif, renouvelable, et qu'à côté de ce chef se trouvera un sénat académique composé des doyens des différentes facultés et d'un certain nombre de professeurs. Les affaires communes aux diverses facultés seront traitées dans ce sénat : nous verrons plus loin quelques-uns des objets soumis à ses délibérations. L'État, comme il est juste, auprès de cette assemblée aura son mandataire exerçant un droit de surveillance et de contrôle, soit que la loi crée un curateur *ad hoc*, soit qu'on ajoute ces attributions à celles de nos recteurs.

Aux facultés ainsi réunies sera donné, ou plutôt restitué, le nom d'*université*. Comme cette dénomination a causé des méprises et comme elle a soulevé des objections dans le corps enseignant, nous nous y arrêterons un instant. On dit l'université d'Oxford, l'université de Leipzig, de Leyde, d'Upsal, de Padoue, de Salamanque. Les universités de Paris, de Toulouse, d'Orléans, de Bourges étaient célèbres au moyen âge : en quoi donc le terme peut-il choquer aujourd'hui? Pour comprendre la raison de ce débat, il faut savoir que Napoléon Ier a détourné le mot d'*université* de la signification qu'il avait autrefois et qu'il a encore aujourd'hui chez toutes les nations de l'Europe : donnant au corps enseignant une cohésion extra-

ordinaire, Napoléon en fit une administration, et à cette hiérarchie créée par lui il imposa le nom d'*Université de France.* Tandis que partout ailleurs le terme d'université désigne une corporation savante et enseignante établie dans un même lieu, nous disons, sans acception de lieu, sans distinction de degré, sans égard à la fonction, que le maître d'un collège communal ou le commis d'économat d'un lycée font partie de l'Université de France. Il ne faut pas dédaigner ce débat comme une puérile question de mots, c'est la grande discussion du passé et du présent que nous retrouvons ici, car l'Université de France, si bizarrement formé que soit son nom, est devenue chère au pays, grâce aux idées d'unité et de solidarité qu'elle rappelle, grâce aussi aux persévérantes attaques dont elle à eu à se défendre. Ce serait du reste une erreur de croire que l'Université de France n'eût été préparée par rien sous l'ancien régime. La vieille université de Paris, depuis plusieurs siècles, administrait l'enseignement dans un certain nombre de collèges de son ressort, et à partir du règne de Louis XIV elle était beaucoup plus occupée de cette surveillance que de ses propres leçons. Au XVIII[e] siècle, l'université de Paris avait l'ambition d'étendre la même autorité sur la France tout entière; on voit déjà se dessiner vers 1763, dans

les écrits du président Rolland, l'idée d'une administration unique enveloppant toute l'instruction française. A la révolution, les anciennes corporations privilégiées appelées universités étaient fort oubliées; il n'est donc pas surprenant qu'elles le soient encore davantage aujourd'hui. En 1871, lorsqu'il fut question de créer une université à Nancy, beaucoup d'habitants de la capitale lorraine s'imaginèrent qu'on y allait transporter le siège de l'Université de France. Comme il arrive souvent en histoire, l'héritier a pour lui la tradition, sinon celle des belles années, du moins celle de la vieillesse et du déclin.

Il faudra donc, selon toute apparence, conserver le mot dans les deux acceptions. L'inconvénient nous paraît peu de chose auprès du dommage qu'il y aurait, soit à supprimer un terme qui est devenu un symbole de l'unité nationale, soit à laisser à l'enseignement non officiel le privilège d'une expression qui rappelle de grands souvenirs historiques et qui a cours par toute l'Europe. Sans sortir de notre sujet, il serait aisé de trouver des exemples de mots employés en plusieurs sens : académie, par exemple, à toutes ses autres significations joint celle d'une circonscription territoriale de la France au point de vue de l'administration scolaire.

En combien de villes devra-t-on constituer ces

centres d'enseignement supérieur appelés universités? La question est une des plus difficiles qui se présentent. Si l'on consulte les intérêts du trésor et les ressources que la France possède actuellement en personnel, on devra se borner à un très petit nombre; mais, d'autre part, si l'on se règle sur les vœux exprimés par les municipalités et en partie appuyés par des offres considérables, on sera conduit à en créer dans une assez grande quantité de villes. Laissons aux pouvoirs publics le soin de décider cette question. Nous souhaitons que l'organisation de ces universités ne se fasse pas simultanément, mais qu'elle soit échelonnée sur une série d'années. On n'essaye bien les choses nouvelles qu'en petit: les réformes étendues à toute une administration sont presque toujours destinées à échouer.

Quelques personnes ont pensé que la conséquence nécessaire de ces nouvelles créations était l'abolition de ce qu'on appelle les petites facultés, c'est-à-dire de celles qui ne seraient pas complétées et érigées en universités. Je ne crois pas que ces suppressions doivent être approuvées. Quels que soient les avantages des grands centres d'instruction, ne méprisons point les petits, qui leur préparent des élèves et des professeurs. Après un an, deux ans, l'étudiant de Grenoble ira chercher à Lyon un plus vaste théâtre;

le jeune professeur qui aurait craint de s'essayer à côté des maîtres de la science aura d'abord dans une petite faculté un auditoire moins exigeant. Remarquons d'ailleurs que quinze universités, si dès à présent les ressources du pays en hommes et en argent y suffisaient, n'auraient rien d'excessif: l'Allemagne, — l'Autriche non comprise, — en possède vingt. Il faut donc considérer les petites facultés comme des universités en voie de formation, qui, au fur et à mesure des besoins, se compléteront et prendront les organes qui leur manquent. Ajoutons que si l'on se livrait à ces exécutions, dans les bâtiments devenus vides, nous verrions bientôt, à la faveur du mécontentement des municipalités, s'installer le personnel des universités libres.

Nous retournons auprès des grands centres pour continuer à en observer le développement. L'université sera reconnue personne juridique et morale : cela est nécessaire, si l'on ne veut pas qu'elle soit dans une situation inférieure à ses rivales, les universités créées par le clergé. Elle aura le droit de posséder, de recueillir des legs et des donations. Nous espérons que le parti libéral ne s'en remettra pas uniquement à l'État du soin de doter ces grands établissements. S'il a renoncé avec raison, selon nous, à l'idée de former, de son initiative privée et sous la protection

de la nouvelle loi, des universités qui fussent son œuvre et son instrument, il ne s'ensuit pas qu'il doive rester spectateur de la lutte. Chaires à créer, bourses et prix à fonder, collections à enrichir, bibliothèques et laboratoires à loger et à pourvoir, un vaste champ s'ouvre ici au patriotisme. Il n'est sans doute pas de plus intelligent et de plus digne emploi de la fortune que d'attacher son nom à la fondation d'un enseignement ou de procurer les bienfaits d'une haute instruction à des jeunes gens d'un mérite déjà éprouvé. Parmi ces bienfaiteurs, nous comptons d'avance les villes et les départements, qui prouveront ainsi, non par des vœux, mais par des actes, leur attachement aux institutions libérales : déjà en 1875 le conseil municipal de Dijon créait des bourses auprès de la faculté des lettres et des sciences, et tout récemment le conseil municipal de Paris, par une inspiration qui l'honore, votait une subvention de 24 000 fr. en faveur d'élèves de l'École des hautes études. Ces sortes de dons ne seront après tout qu'un retour aux anciennes coutumes, car les collèges, qui étaient des établissements d'instruction supérieure au moyen âge, n'avaient pas d'autre origine que la générosité des particuliers. En Russie, chaque université a des centaines de bourses. En Allemagne, un cinquième à peu près

des étudiants profite de fondations anciennes ou nouvelles[1]. La gestion des fonds mis ainsi à la disposition de l'université sera un premier objet de délibération pour le sénat académique dont nous parlions plus haut.

Si maintenant nous voulons découvrir la meilleure organisation des futures universités, le vrai point de vue sera de nous supposer à la place de l'étudiant, puisque c'est à cause de lui et pour lui que cette organisation existe. L'intérêt de l'étudiant, c'est premièrement de trouver un ensemble de cours aussi complet que possible. Dans le domaine du droit, de la médecine, des sciences et des lettres, l'université doit posséder des professeurs en assez grand nombre pour que toutes les parties essentielles puissent être simultanément enseignées. Je prends comme exemple l'étudiant en lettres : ce sera peu pour lui de trouver *un* cours de grec, *un* cours de latin, *un* cours d'histoire. Le champ de ces études est si vaste que si le professeur essaye de le parcourir en entier, il ne fera guère qu'en effleurer la surface, et s'il en détache une certaine portion, le reste sera non avenu pour ses auditeurs. Dans

1. Le nom de *Bursche*, que se donnent familièrement les étudiants allemands, a la même origine que notre français *boursier*.

l'état où est notre enseignement supérieur, cet inconvénient frappe peu les yeux, parce que le professeur de littérature ou d'histoire a devant lui un auditoire peu exigeant sur le choix du sujet, qui accepte sans difficulté celui qu'on lui impose, et qui, s'il en désire un autre, a la patience d'attendre que son tour arrive; mais il n'en sera pas de même avec des jeunes gens dont les besoins d'instruction sont pressants et dont le temps d'étude est limité. Encore supposons-nous le professeur en pleine activité de l'âge et du talent. Notre organisation actuelle n'a point prévu le cas où un maître ne serait point ou aurait cessé d'être à la hauteur de sa tâche; nous citerons sur ce sujet les justes paroles de Schützenberger : « Quand un des professeurs titulaires avance en âge, quand la fatigue ne lui permet plus des études assidues, il cesse d'être au courant de la science. Le professeur ainsi en retard devient un obstacle; la science spéciale dont il est le représentant et l'organe au sein de la faculté fait halte pour ainsi dire, et l'arrêt de développement d'un professeur titulaire frappe du même coup l'enseignement lui-même. Or il peut arriver, il est arrivé que plusieurs, voire la majorité des professeurs d'une faculté, restent simultanément stationnaires... Dès lors la décadence de l'institution elle-même est imminente;

elle est certaine, si, par une intervention vigoureuse, mais difficile, le ministre ne fait admettre d'office à la retraite ceux qui peuvent y avoir des droits; mais les professeurs moins âgés qui ont réussi à obtenir des chaires sans avoir le feu sacré du progrès scientifique, qu'en fera le ministre? »

Il est donc nécessaire qu'à côté du cours principal fait par le professeur titulaire il y ait un ou plusieurs cours accessoires faits par des maîtres de conférences, qui seront rétribués par l'État et qui s'entendront avec le professeur pour qu'aucune portion importante de l'enseignement ne reste en souffrance. Si le professeur veut se réserver les vues d'ensemble, les maîtres de conférences se chargeront d'approfondir quelques parties difficiles et importantes du cours. Si le professeur aime mieux se renfermer dans un sujet restreint qui lui soit cher, un maître de conférences donnera l'enseignement général. Placés un peu plus près des étudiants, ces maîtres connaîtront mieux leurs désirs. Ils auront encore une autre tâche. Dans aucune faculté, les leçons données du haut de la chaire ne suffisent : si pour les sciences chimiques et physiques il faut à la théorie joindre l'habitude des expériences, si en médecine la clinique est la moitié de l'enseignement, il n'est guère moins

nécessaire d'habituer l'étudiant en droit à voir clair dans une question douteuse, ou l'étudiant en lettres à composer une dissertation ou à commenter un texte. Pour ces exercices pratiques, qui demandent du temps et causent souvent au professeur un notable surcroît de travail, le maître de conférences sera un précieux auxiliaire. On sait quel rôle capital ont pris en Allemagne depuis trente ans ces exercices pratiques; aux cours ordinaires viennent s'ajouter des leçons faites pour des élèves choisis, qui composent le « séminaire » historique, philologique, juridique.

Mais si nombreux que soient les maîtres de conférences nommés par l'État, ils ne suffiront pas encore aux intérêts divers et imprévus que l'université doit satisfaire. En effet, l'on ne peut demander à l'administration de salarier assez de maîtres pour qu'aucune lacune ne se trouve dans les programmes, ou pour que toute partie de l'enseignement qui menace de fléchir, que ce soit par la faute du professeur, ou à cause du développement pris par la science, ou à cause du trop grand nombre des élèves, soit aussitôt renforcée. De là l'utilité d'une troisième sorte de maîtres qui entreprendront, en leur propre nom, de remplir les *desiderata* qui peuvent se produire et de pourvoir aux enseignements non donnés

par l'État. Ces maîtres, que nous appellerons les *docteurs libres*, et qui répondent aux *privat-docenten* de l'Allemagne, auront droit à une salle dans les bâtiments de l'université et à une place sur l'affiche des cours. Nous verrons tout à l'heure quelles garanties de savoir et de capacité l'État doit en retour exiger d'eux. Les docteurs libres auront le droit de se faire rétribuer par les étudiants, d'après un taux uniforme, approuvé par le sénat académique, et proportionnel au nombre hebdomadaire des leçons. La rétribution est versée par les étudiants entre les mains du trésorier de l'université, qui l'inscrit à l'avoir du docteur. Le droit de faire des cours payants n'appartient d'ailleurs pas exclusivement aux docteurs libres : en sus des leçons réglementaires, les maîtres de conférences pourront faire des cours qui seront pareillement subventionnés par les élèves. Ce droit sera même étendu aux professeurs titulaires, à la condition qu'ils ne soient pas examinateurs sur les matières enseignées par eux dans des cours payants.

Dès lors l'étudiant trouvera à sa disposition, sur telle matière qu'il a le désir d'apprendre, non pas un cours, mais deux ou trois, entre lesquels il pourra choisir, à moins qu'il ne préfère les suivre tous. Si un professeur vient à faiblir, l'étude qu'il représente sera soutenue

par d'autres. Des spécialités que le ministère n'a pu prévoir se produiront, car il n'y a pas au monde deux esprits semblables, et une même matière, librement professée par deux hommes, prendra dans leurs cours un aspect tout différent : personne n'a plus à profiter à cètte variété que le professeur titulaire, car au contact de ses collègues, qui suivent dans un autre esprit la même direction, il sent mieux ses propres aptitudes et sa propre originalité. Si des découvertes nouvelles se font, elles ne tarderont pas à trouver une place dans l'enseignement, et quelquefois c'est l'auteur même de la découverte qui viendra, comme docteur libre, la faire connaître à la jeunesse et en poursuivre avec eux les conséquences. Les professeurs ne seront plus confinés dans la spécialité pour laquelle le ministre les a choisis, mais si quelque travail récent les en a fait sortir, ils peuvent annoncer un cours accessoire sur ce sujet dont ils sont encore pleins : il arrivera que les étudiants, s'entendant entre eux, prieront le docteur libre, ou le maître de conférences, ou le professeur titulaire, de leur donner, sur telle matière qui les intéresse et dont ils savent qu'il s'est occupé, une suite de leçons extraordinaires. Combien de richesses intellectuelles paraîtront au jour qui, à présent, par une organisation imparfaite de

l'enseignement, restent cachées, ou ne se montrent qu'incidemment, et dans les livres!

On trouvera peut-être que nous exagérons l'efficacité du système de la rétribution, qui la plupart du temps ne procurera que des sommes assez modiques, et qui, en supposant même d'assez forts émoluments, ne doit pas avoir tant de prise sur des esprits habitués à des visées plus hautes; mais on se tromperait si l'on cherchait dans l'attrait du lucre le véritable moteur du système. Autant vaudrait dire, par exemple, que l'Académie française doit chez nous son prestige aux 1200 francs qu'elle accorde à ses membres. Nous voyons en Allemagne des professeurs largement appointés, et quelquefois pourvus en outre d'une fortune personnelle, annoncer deux ou trois cours sur des matières qui peuvent attirer tout au plus une dizaine d'auditeurs, et parler avec complaisance des vingt ou trente frédérics d'or qu'ils ont touchés à la questure au bout du semestre. Pour le professeur titulaire, ces pièces d'or sont la représentation effective et non contestable d'un nombre égal d'élèves : là est le mérite, là est l'honneur professionnel. Pour le maître de conférences et pour le docteur libre, ces mêmes pièces d'or représentent en outre la lutte à conditions égales avec le titulaire, le succès obtenu et l'espoir d'une position plus haute.

Enfin pour l'élève, elles représentent le droit, qui lui est reconnu, de mettre à contribution le savoir et le dévouement de ses maîtres.

Tous ceux qui se sont occupés de ces questions sont d'accord pour expliquer par la présence des docteurs libres l'activité qui règne dans les universités allemandes. Il est intéressant de recueillir à ce sujet le témoignage d'un recteur prononçant le discours de rentrée de l'université de Berlin ; voici en quels termes il parle de ses jeunes collègues : « Le double caractère du savant et du professeur ne se montre nulle part aussi vivace et aussi net que chez ces jeunes gens qui, sans mandat officiel, mais poussés par la vocation intérieure, avec des profits médiocres ou nuls, et ayant souvent à combattre contre les difficultés de la vie, animés par l'amour de la science et par le goût de l'enseignement, ne comptent que sur leurs propres forces pour participer et pour travailler à l'œuvre de l'université. En eux est le vrai levier de nos écoles, qu'on a retiré là où l'on ne voulait pas le progrès, et qu'on a dû remettre partout où, sous l'aiguillon de la concurrence, on a voulu rappeler le mouvement et la vie. Avec chaque jeune homme qui entre dans l'enseignement, se réveille et se répand par toute la corporation le sentiment de l'objet idéal de la science, et même les plus

anciens ne peuvent s'empêcher de ressentir l'effet de ce stimulant [1]. »

A la situation de ces docteurs libres, qui entrent dans l'université le front haut, avec le sentiment fortifiant de la lutte et avec la conscience d'apporter à l'enseignement quelque chose de nouveau, qu'on veuille bien comparer la situation de nos *suppléants*, de nos *chargés de cours*, obligés d'attendre que la maladie ou la mort fasse une trouée dans le personnel, et contraints d'adapter justement leurs leçons à la lacune qui vient de se déclarer dans les programmes! Le système allemand imite la nature, laquelle n'attend pas que l'ancienne génération soit couchée dans le tombeau pour laisser se montrer la nouvelle. De cette façon, l'ardeur des années créatrices n'est point perdue, et l'on ne voit pas arriver à l'enseignement des hommes inexpérimentés, quoique vieux, et déjà fatigués par une longue et stérile attente. Le recrutement du professorat officiel se fait dès lors en connaissance de cause, et ce seront des maîtres familiarisés avec leur tâche, éprouvés à l'usage, connus de la jeunesse, qui monteront dans les chaires de l'État.

Nous avons dit que le système des docteurs

1. A. Trendelenburg, *Die überkommene Aufgabe unserer Universität.*

libres produit une plus grande activité. Veut-on savoir par exemple combien l'Allemagne a, dans ses 20 universités, de professeurs d'histoire? — Elle en a 104, dont chacun fait de quatre à six leçons par semaine, quelques-uns davantage. Nos 15 facultés françaises comptent tout au plus une vingtaine de cours d'histoire, à deux leçons par semaine. — Veut-on savoir par combien de professeurs sont représentées les langues orientales? Par 56 professeurs, dont chacun fait deux ou trois cours, chaque cours se composant de deux ou trois leçons[1]. Nos facultés n'en ont pas un seul.

Un tel ensemble de cours ne pouvant jamais être réalisé par l'initiative de l'administration, si bien disposée et si bien pourvue en ressources budgétaires qu'on l'imagine, il est indispensable, si nous voulons égaler nos voisins et si nous voulons avoir un haut enseignement digne de la France, d'introduire chez nous l'institution des docteurs libres. Quelques personnes paraissent craindre que, pour obtenir le succès, des moyens de mauvais aloi, tels que les généralités déclamatoires, les allusions politiques, ne soient quelquefois employés; mais, outre que tous les membres de l'université se trouveront placés

1. Des conférences de langues orientales ont été fondées depuis 1877 à Paris, Montpellier et Lyon.

sous l'autorité du sénat académique, il faudrait connaître peu l'effet surprenant qu'un cours rétribué exerce sur le professeur et sur l'auditoire. On a depuis longtemps remarqué que les cours payants sont plus condensés, plus clairs, plus pratiques que les autres. C'est dans les cours ouverts à tout venant qu'on a vu se former des popularités de nature contestable. Le danger serait plutôt que ces leçons ne dégénérassent parfois en préparation aux examens; mais le grand jour de l'université serait le meilleur remède contre ce défaut. Fions-nous à l'intelligence de ce public spécial, composé de maîtres et d'élèves, qui aurait bien vite pénétré les artifices, si l'on en essayait, et auprès de qui le seul moyen de réussir d'une manière durable, c'est le travail et le talent.

Nous rencontrons ici une objection; comme l'étudiant français paye déjà le droit d'assister aux cours sous la forme d'un impôt trimestriel appelé *inscriptions*, il aura, s'il veut suivre les cours rétribués, à porter une double charge pécuniaire. Ce serait une opération risquée et difficile de remanier le système financier de nos facultés et de supprimer un impôt qui a sa raison d'être, puisqu'il représente la part que perçoit l'État en échange des cours publics faits par les professeurs et par les maîtres de conféren-

ces[1]. Remarquons toutefois que, d'une manière plus ou moins ostensible, la double charge existe déjà. Ainsi dans la faculté de médecine, aux leçons professées à la faculté viennent s'ajouter de nombreux cours faits à l'école pratique, et d'autres cours professés à domicile par des savants sans mandat officiel et enseignant pour leur propre compte. Bon nombre d'étudiants se forment dans ces cours payants, où les leçons sont plus fréquentes, les communications avec le maître plus aisées. Pour l'étude du droit, on trouve aussi des répétiteurs, quelquefois des hommes instruits et distingués, faisant chez eux un cours qui à tous égards serait plus convenablement placé à l'université. On ne fera donc que régulariser et entourer de plus de garanties une pratique qui, dans le droit et dans la médecine, existe déjà. A l'imitation de ce qui se passe en Allemagne, les étudiants sans fortune pourraient obtenir dispense ou ajournement de tout ou partie des honoraires. Quant aux élèves en sciences et en lettres, qui d'ordinaire sont les moins favorisés de la fortune et qui jusqu'à présent étaient aussi les moins nombreux, on pourrait douter avec raison qu'ils fussent en état de soutenir par leurs subsides l'existence des

1. On sait que depuis 1880 les *inscriptions* sont gratuites.

cours libres. Mais, outre que les bourses accordées par le ministère et par les villes interviendront ici fort à propos, nous verrons bientôt comment ces facultés, jusqu'à présent déshéritées, doivent peu à peu prendre vie et se recruter en élèves.

Pouvons-nous aller plus loin? Pour que le *fair play* entre docteurs libres et professeurs appointés fût pleinement assuré, ne faudrait-il pas encore quelque chose? Il existe dans les universités allemandes un article de règlement dont généralement on parle très peu, qui n'est même pas consigné dans les nombreux recueils où se trouvent coordonnés les lois et statuts relatifs à l'enseignement supérieur, et dont le sens est que les étudiants ne seront admis à l'examen final que si, durant tout leur séjour à l'université, ils se sont fait inscrire chaque semestre au moins à deux cours privés (c'est-à-dire payants). La conséquence de cette disposition, c'est que peu à peu toutes les parties importantes de l'enseignement ont été transportées dans les cours payants, tandis que pour les cours publics on garde les expositions brillantes et sans application immédiate. Il est si vrai que le centre de gravité est placé dans les cours privés, qu'un professeur qui ne voudrait faire que des cours gratuits éveillerait une certaine défiance et qu'il rencontrerait

des difficultés dans les règlements. Grâce à ce système, qui est aujourd'hui sous la protection de la tradition, le nouveau venu que recommandent ses connaissances et ses talents est exactement, vis-à-vis du public des étudiants, sur le même pied que le professeur en titre. Rien ne s'oppose à ce qu'il groupe les auditeurs autour de sa chaire, puisque son cours s'offre avec les mêmes avantages et dans les mêmes conditions, et puisqu'il compte pour l'examen final aussi bien que celui des plus anciens professeurs de l'université.

C'est là cette *Lehr und Lernfreiheit* (liberté du maître et de l'étudiant) dont il est si souvent parlé. Je crois que sur ce point il serait prématuré d'imiter une organisation qui ne s'est établie chez nos voisins que peu à peu. Laissons d'abord les cours payants prendre racine à l'université : ils auront à lutter contre les cours publics; mais mieux vaut des commencements difficiles qu'une révolution qui choquerait les idées reçues et qui aurait contre elle la coalition des intérêts et des préjugés.

Il est à supposer que dans le principe la rétribution des cours ne produira que des sommes assez faibles. Si pourtant en de certaines spécialités, comme dans le droit et dans la médecine, quelques professeurs, par un succès plus qu'or-

dinaire, venaient à récolter des émoluments considérables, le devoir de l'État serait de protéger ces maîtres contre les motions qui ne manqueraient pas d'être faites, de prélever une partie de ces sommes au nom de l'université ou de la faculté. De tels prélèvements seraient la cause de récriminations sans fin, et ils auraient pour effet de couper le nerf de la concurrence. Ne voyons-nous pas aussi la vogue porter des avocats, des médecins, des écrivains, des artistes? Ne vaut-il pas mieux que ce mouvement se produise dans le sein de l'université, qui indirectement en reçoit l'impulsion et en garde l'honneur? Sans doute on verra des inégalités. S'il est inadmissible que parmi un tel public il y ait des succès sans motif, on peut cependant prévoir que le cours le plus solide ou le plus original ne sera pas toujours le plus couru. Mais qui, parmi les collègues, oserait s'en faire juge? La lutte, avec ses chances et ses retours, contient en elle-même un correctif. D'ailleurs l'État, en témoin éclairé, réservera ses récompenses pour le mérite délaissé par la foule, comme il distingue l'éminent artiste qui ne songe ni aux commandes, ni aux succès de Salon.

Une question capitale est de savoir comment seront nommés les docteurs libres. Tous ceux qui désirent la réussite de cette institution tom-

beront d'accord qu'une trop grande facilité dans les choix serait le plus sûr moyen de la ruiner. M. Duruy, dans les dernières années de son ministère, avait fondé auprès de la Sorbonne ce qu'on appelait *la petite Sorbonne*, et ce qui n'était pas autre chose que l'enseignement des docteurs libres, mais logé dans un bâtiment à part, et annoncé sur des affiches à part. Quoiqu'il y eût au nombre de ces maîtres de la petite Sorbonne des hommes d'un vrai mérite, qui enseignent aujourd'hui au Collège de France, à l'École des langues orientales, dans les facultés de province, il a suffi de quelques choix malheureux pour compromettre l'institution, et à la première occasion, l'administration fit fermer la petite Sorbonne. Si nous nous rappelons que, selon toutes les vraisemblances, le recrutement des maîtres de conférences et des professeurs se fera principalement parmi les docteurs libres, nous sentirons encore mieux la nécessité d'étouffer dès le principe des prétentions mal justifiées qu'on aurait de la peine à contenir ou à écarter plus tard. Le moment ne nous paraît pas encore venu de laisser aux universités le droit de s'adjoindre des docteurs libres à leur guise. Une commission scientifique siégeant à Paris et accordant la *venia docendi* aux candidats qui se présenteront devant elle nous paraît le meilleur moyen de protéger

l'institution à ses débuts : il n'est pas question d'imposer aux candidats des épreuves uniformes, encore moins de les faire argumenter les uns contre les autres, comme cela s'est vu autrefois, comme cela se pratique encore en certains examens. A tel homme connu et désigné à l'avance par ses travaux, la commission ouvrirait sans autre formalité les portes de l'université. D'autres fois elle pourrait exiger des épreuves, telles qu'une leçon d'essai, une thèse. En général, le diplôme de docteur serait demandé; cependant, dans les premiers temps, il y aurait peut-être lieu d'en dispenser les savants adonnés à des recherches qui étaient exclues jusqu'à présent des programmes universitaires.

Une fois pourvu de la *venia docendi*, le jeune professeur choisira parmi les universités celle où il veut essayer ses forces. Seulement l'attrait qu'exerce Paris est si grand que la plupart, on peut le craindre, voudraient rester dans la capitale : déjà en Allemagne, au commencement du siècle, on remarquait que les *privat-docenten* s'entassent dans les grandes villes, où l'on en a le moins besoin, et que souvent on en manque dans les petites. Cet inconvénient avait frappé Meiners en 1801. Des expériences trop nombreuses peuvent donner à penser que plus d'un jeune homme aimerait mieux rester simple doc-

teur pendant une suite d'années à Paris que d'aller à Bordeaux, ou à Lyon, même avec l'espoir d'y arriver bientôt au titre de maître de conférences et de professeur. N'en déplaise aux partisans d'une liberté absolue, je crois qu'un régime spécial pourrait être établi à cet égard, et qu'un stage d'une durée déterminée auprès d'une université de province pourrait être la condition pour obtenir le droit d'enseigner à l'université de Paris. Les instruments de travail qu'une organisation prévoyante aura accumulés en province empêcheront nos jeunes savants de regarder ce stage comme un exil.

Rien en effet ne sera plus propre à couper court aux éternelles plaintes sur la difficulté de travailler en province, rien ne pourra plus sûrement attacher aux universités ceux de leurs maîtres qu'elles auront le plus d'intérêt à retenir, aucune dépense, par conséquent, ne sera plus productive et mieux entendue que les sommes employées à créer ou à développer ces instruments indispensables d'un enseignement supérieur, tels que bibliothèque, laboratoires de physique et de chimie, cliniques, collections d'histoire naturelle, jardin botanique. Plus d'un docteur, venu avec l'idée de retourner bientôt à Paris, se laissera prendre aux attraits d'expériences commencées ou de collections accrues

sous sa direction. Parmi ces divers établissements, l'un des plus importants est la bibliothèque, parce qu'elle sert également à toutes les facultés, et qu'elle doit être comme le foyer de l'université. Je me souviens encore de l'impression que je ressentis, il y a vingt ans, quand je parcourus la bibliothèque de Göttingue, où à une admirable collection de livres venaient s'ajouter tous les recueils savants et les journaux principaux de l'Europe, aussitôt mis à la disposition des professeurs et des étudiants. C'est par cette bibliothèque qu'a vécu et grandi l'université, c'est elle qui permet à une petite ville de garder ses professeurs que lui disputent vainement les grandes capitales. L'isolement où ont vécu jusqu'à présent nos facultés n'a permis de rien fonder de semblable, et tel est l'esprit d'exclusion nourri par cet isolement, qu'on entend des voix recommander le système des bibliothèques à part pour la médecine, pour le droit, pour les sciences, sans égard à la dispersion qui en serait la conséquence, ni aux doubles et triples emplois que ce morcellement entraîne dans les acquisitions, dans les installations, dans le personnel.

Un point auquel on ne saurait trop attacher d'importance, ce sont les règlements relatifs à l'usage de ces instruments de travail. On a trop oublié que l'université existe pour les élèves :

en vain construirait-on les plus beaux laboratoires, amasserait-on les plus belles collections de livres, établirait-on les plus riches jardins botaniques, s'ils sont d'un accès difficile et rare, ou si les étudiants, une fois admis dans ces asiles du travail, ne peuvent pas s'y livrer à leurs recherches avec liberté et recueillement. Plus d'un esprit original a senti la vocation s'éveiller au milieu des collections. Pour connaître l'histoire d'une science (chose si nécessaire), il faut le facile accès des livres. Le plus sûr indice d'établissements qui ont oublié leur propre raison d'être sont ces collections qui ne servent qu'aux maîtres et dont les élèves quelquefois ignorent jusqu'à l'existence.

Ce n'est pas assez que les étudiants aient l'entrée de la bibliothèque et des laboratoires. Il faut que, dans les cours, ils ne soient pas obligés de défendre leur place contre les oisifs. Nous touchons ici à une plaie de nos facultés françaises, où l'étudiant, qui paye pourtant ses leçons, puisqu'il acquitte des droits d'inscription considérables, est confondu dans la foule. « Les leçons, dit le décret du 21 septembre 1804, seront publiques, et, pendant leur durée, l'entrée ne pourra être refusée à personne. » De là ce va-et-vient d'amateurs désœuvrés, connu de tous ceux qui ont passé une heure à la Sorbonne.

L'installation matérielle est à l'avenant; on ne sait pas, dans nos facultés des lettres, ce que c'est qu'une table pour écrire; les élèves des écoles communales sont mieux pourvus. Impossible à la Sorbonne d'avoir une salle de rechange; le lecteur croira difficilement que les cours de notre faculté des lettres se font tous à la suite les uns des autres dans le même local, en sorte qu'on voit les auditeurs d'une leçon faire irruption, se chercher, se grouper, pendant que la leçon précédente dure encore[1]. Un bon nombre de moyennes et de petites salles commodément disposées pour entendre, pour voir et pour écrire, voilà ce qu'il faut demander aux architectes de nos futures universités; espérons qu'à la porte de ces salles se trouvera l'appariteur avec le registre de présence où les étudiants, et les étudiants seuls, inscriront leurs noms à chaque leçon.

Il faut enfin, pour entretenir l'activité parmi les maîtres et les élèves, des occasions de se produire en public. Je n'entends point par là

1. La Faculté des Lettres de Paris dispose aujourd'hui (1881) de huit salles de cours, la plupart pourvues de tables, et de deux salles spéciales de travail. En attendant la reconstruction de la Sorbonne, des baraquements ont été établis sur des terrains dont personne, avant M. Albert Dumont, n'avait songé à tirer parti. 330 étudiants en lettres, régulièrement inscrits, prennent part à des conférences d'où le grand public est exclu.

les harangues officielles, mais les moyens de publier des travaux. A l'étranger, chaque fête universitaire est un prétexte pour imprimer quelque mémoire : fête du souverain, fête du prince royal, centenaire de la naissance de Niebuhr, centenaire de la mort de Winckelmann, cinquantième année du doctorat de tel professeur, les occasions ne manquent pas de publier gratuitement des travaux de science ou d'érudition que les universités échangent entre elles. Beaucoup de villes comme Heidelberg, Göttingue, Iéna, ont en outre des recueils périodiques justement célèbres [1]. Ainsi se forme l'atmosphère scientifique que respire l'élève, et qui lui permet de vivre, pendant trois ans, hors des conditions ordinaires et banales de l'existence [2].

Les universités catholiques comptent principalement se recommander par la surveillance exercée sur les jeunes gens et par la sécurité plus grande offerte aux familles. Il n'est que trop vrai que l'étudiant est souvent abandonné à lui-même, et qu'il passe sans intermédiaire de la claustration excessive du lycée à la liberté

1. Notre École des chartes, notre École des hautes études ont pareillement des recueils qui sont estimés des juges compétents en Europe.

2. La faculté des lettres de Bordeaux et celle de Toulouse publient aujourd'hui des *Annales :* cet exemple va, dit-on, être suivi par les facultés de Lyon et de Montpellier (1882).

absolue. En d'autres pays, les jeunes gens trouvent dans les lois de l'université, dans l'autorité exercée par les chefs de la faculté ou par des magistrats spéciaux, un utile et paternel appui. C'est même de ce régime à part, qui existait pour les professeurs, pour les étudiants et pour tous ceux qui étaient en rapport avec la corporation, que les anciennes universités ont tiré leur nom et leurs priviléges. Nous ne demandons pas qu'on relève ces antiques barrières; mais à la loi commune que l'étudiant, comme tout Français, doit invoquer et subir, pourrait s'ajouter une juridiction universitaire qui, à l'occasion, entrerait dans les considérations qu'avec raison le droit commun ignore. Grâce à ces tribunaux particuliers, les officiers, les avocats ont maintenu leurs traditions et gardé leur point d'honneur professionnel. L'étudiant, en tout ce qui se rapporte au travail et à la conduite, trouverait dans ses professeurs des juges éclairés et respectés, des conseillers sûrs et fermes. Ce serait une grande faute de croire que nos futures universités doivent chercher le succès dans une liberté entière laissée aux élèves. Sans parler des autres raisons, comme ces élèves dépendent de leurs parents, le séjour qui offrira le plus de garanties aux familles sera, toutes choses étant égales ou à peu près, celui que tou-

jours elles préféreront. Qu'on me permette de citer ici le témoignage d'un homme qui ne sera pas suspect à la jeunesse. Le regrettable docteur Lorain, décrivant la vie de nos étudiants, s'écriait : « L'étudiant français a la liberté du bien et du mal, il paye l'instruction comme toute denrée, en use ou n'en use pas, à son gré. Où donc est l'*alma mater*, l'université? »

Parmi les moyens d'assurer l'autorité des professeurs et de stimuler le travail des élèves, un des plus efficaces me paraît la limitation du droit de se représenter à un même examen. « La faculté indéfinie de se faire refuser, dit M. Ernest Dubois, est une des causes les plus évidentes de la faiblesse des examens de droit. Le mot *refus* est inconnu dans la langue universitaire, qui n'emploie que l'euphémisme *ajournement :* c'est, il est vrai, la seule expression qui soit exacte dans l'état actuel des choses. Mais il y a là un abus auquel il faut mettre un terme, dans d'autres facultés sans doute autant que dans celle de droit... Il faut fixer une limite, et ce ne serait pas, ce me semble, en fixer une trop étroite que de borner à trois le nombre de fois qu'il serait permis de se présenter à un même examen. L'élévation des frais à acquitter pour la seconde et la troisième fois serait un avertissement de la déchéance fort grave qui serait en-

courue à la suite du troisième échec. Ce système de sévérité progressive serait plus efficace pour faire travailler les étudiants que tous ceux dont on a essayé jusqu'à présent[1]. » Nous voudrions qu'une limitation de ce genre fût introduite dans le règlement de tous nos examens, même pour les écoles spéciales, et qu'elle remplaçât la règle de la limite d'âge.

Quand on lit les ouvrages étrangers qui traitent de l'organisation des universités, on éprouve un sentiment de surprise, et on se sent comme transporté dans un monde différent, en voyant que parmi les accessoires ordinaires de l'université sont mentionnés soigneusement un ou plusieurs manèges, un tir, des salles de gymnastique, des salles d'armes, une école de natation, un jeu de paume. C'est parce qu'elles n'ont dédaigné aucun de leurs devoirs que ces corporations ont survécu à tous les changements et gardé leur influence. Tout le monde sait quelle place les universités d'Oxford et de Cambridge laissent aux exercices physiques : la moitié de l'éducation anglaise, et non la moins bonne, se donne dans le canot ou sur la prairie ; là le jeune

1. *Réforme et liberté de l'enseignement supérieur et en particulier de l'enseignement du droit*, par M. Ernest Dubois, professeur à la faculté de droit de Nancy (1871).

Anglais aguerrit son corps, forme son caractère, exerce sa volonté. Telle était aussi autrefois notre éducation en France. Ces noms du jeu de paume et du mail, qui dans la plupart de nos villes restent attachés à des rues ou à des promenades, sont comme un reproche à la génération nouvelle, oublieuse de ces nobles et utiles récréations. Heureusement le service militaire est venu rappeler ces devoirs à la jeunesse! La législation prussienne, en général si rigide, fournit aux étudiants des facilités spéciales pour remplir leurs obligations envers l'État. Elle leur laisse, entre dix-sept et vingt-trois ans, le droit de choisir l'année qui leur paraît la moins incommode; dans les villes d'université sont placés en garnison des régiments où ils peuvent entrer, et par faveur particulière ces régiments ont la permission de dépasser la limite maxima de volontaires indiquée dans les règlements.

Après avoir examiné les conditions générales où pourraient être placées nos futures universités, je viens maintenant à parler plus spécialement de nos Facultés des lettres et des sciences.

Un jour que j'exposais à un professeur de mes amis, homme au langage un peu vif, cette organisation des maîtres de conférences et des doc-

teurs libres : « A quoi bon? » me dit-il en m'interrompant brusquement. Et comme je le priais de s'expliquer, il reprit : « A quoi bon des chevaux de renfort pour tirer une voiture vide? » — C'est une objection que pour deux de nos facultés, les sciences et les lettres, on trouvera chez tous les hommes au courant de la matière. Notre enseignement des lettres et des sciences ressemble à une agence de transport qui n'aurait pas de voyageurs : le plus surprenant, c'est que l'État, qui a été longtemps l'unique propriétaire de l'agence, prenait des mesures pour tenir les voyageurs au loin. Quoi de plus naturel, par exemple, que de placer auprès de nos facultés, comme étudiants en sciences et en lettres, les futurs professeurs de nos lycées et colléges, dont le plus petit nombre seulement sort de l'École normale? Il n'en est rien. Par une disposition malencontreuse qui les oblige de passer cinq ans dans un lycée ou dans un collége, avant d'avoir le droit de se présenter au concours de l'agrégation, on leur rend la présence auprès des facultés impossible : en d'autres termes, on les oblige d'enseigner avant d'avoir appris, et l'on sacrifie les intérêts de l'instruction aux exigences de l'internat. La disposition qu'il s'agit d'abroger porte écrite à son front la date de l'année où elle a été prise. Elle fait partie de

la loi de 1852, c'est-à-dire qu'elle remonte à un temps où le savoir était en suspicion, et où les hommes politiques qui tenaient entre leurs mains les destinées de l'enseignement auraient volontiers borné les maîtres à un maximum de connaissances[1]. Comme nous le disions plus haut, de ceux qui formeraient l'auditoire naturel de nos facultés des sciences et des lettres, l'État exige l'absence.

Nos candidats à la licence et à l'agrégation, confinés au fond d'une cour de collège, réduits pour toute instruction aux conférences faites par un professeur du lycée, ne connaissent la faculté des sciences et des lettres que par les inscriptions dont ils vont verser le montant entre les mains du secrétaire, ou par la demande de dispense des frais qu'avant l'examen ils adressent au doyen. La conséquence de cet état de choses, c'est que les juges de la licence et de l'agrégation sont obligés d'abaisser le niveau pour ne pas le rendre inaccessible aux candidats. Sauf la petite élite formée par l'École normale, le personnel de l'enseignement secondaire vit sur les notions qu'il a acquises dans l'enseignement

1. On lira avec intérêt sur cette question la brochure de M. Gabriel Monod, *De la Possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur* (1876).— Le stage pour l'agrégation vient d'être aboli (1882).

secondaire, tandis que les facultés des sciences et des lettres, privées de leur auditoire véritable, sont obligées de s'en chercher un parmi les oisifs et les dilettantes. La meilleure solution serait de prendre le contre-pied de la loi de 1852, et de dire que nul ne sera reçu agrégé sans le certificat de scolarité, c'est-à-dire sans la preuve qu'il a passé trois ans comme élève en sciences ou en lettres auprès d'une université. Mais comme la transition serait peut-être un peu brusque, nous nous contenterons d'une concession à coup sûr bien modeste, à savoir que le certificat de scolarité puisse tenir lieu du stage fait dans un lycée ou collège en qualité de maître d'étude ou de chargé d'une classe.

Il est vrai que cette mesure, qui amènera au plus une centaine d'étudiants dans les amphithéâtres des sciences et autant dans ceux des lettres, ne les peuplera pas encore beaucoup. Mais il n'est pas nécessaire, pour rendre la vie à ces cours, de leur fournir un nombreux auditoire : tout dépend de la qualité des élèves. C'est ce qu'a montré jusqu'à l'évidence l'expérience faite depuis huit ans à l'École des hautes études : « On a pu voir qu'il suffit qu'un cours supérieur soit soustrait au public de hasard pour qu'immédiatement les études s'y relèvent, et pour qu'il

forme des savants dignes d'être comparés à ceux qui sortent des meilleures universités étrangères[1]. »

Cependant des moyens plus radicaux ont été mis en avant : quelques réformateurs ont proposé de supprimer dans nos lycées les classes de philosophie et de mathématiques spéciales, pour en transporter les leçons et pour en introduire les élèves dans l'université. Mais je ne pense pas qu'un simple déplacement d'élèves puisse passer pour une réforme. Jeter des lycéens dans l'enseignement supérieur avant l'achèvement de leurs classes n'en fait pas pour cela des étudiants. On déprimerait l'enseignement des facultés et l'on aurait décapité sans compensation notre enseignement secondaire. Partout où l'étudiant arrive trop jeune ou avec des connaissances insuffisantes, l'enseignement supérieur dégénère rapidement : telle a été l'histoire de notre faculté des arts au moyen âge ; tel est aujourd'hui le sort de l'enseignement supérieur en Espagne.

Une idée plus heureuse est celle qui a été récemment développée par M. E. Boutmy, le directeur de la jeune École libre des sciences politiques. Il propose que, dans certains examens, aux matières actuellement demandées (lesquelles sont maintenues et continuent d'être les mêmes

1. F. Baudry, *Questions scolaires*, p. 96.

pour tous) soit jointe la matière de deux cours librement choisis par le candidat en dehors du programme. Il y aurait donc obligatoirement dans ces examens : 1° une partie invariable imposée à tous; 2° une partie variable comprenant deux cours laissés au choix de l'étudiant. Non seulement l'élève en droit pourrait se faire interroger sur certaines parties accessoires du droit, mais même il pourrait faire porter les questions sur un cours de la faculté des lettres ou des sciences. Toutefois, pour prévenir des choix peu judicieux ou d'une utilité trop lointaine, l'autorité universitaire publierait tous les ans une liste des cours pouvant servir à la partie variable de chaque examen. A Paris certains cours professés en dehors de l'université, comme les leçons du Collège de France, de l'École des chartes, de l'École des hautes études, de l'École des mines, pourraient y être inscrits, et les professeurs seraient appelés à faire partie du jury d'examen. On aperçoit sans peine les avantages de cette disposition, qui procurerait une utilité immédiate à une quantité de cours qui aujourd'hui sont en l'air, qui permettrait aux différentes facultés de contracter entre elles une union plus intime, et qui apporterait dans les études des élèves une variété profitable à tout le monde. « Quel mal y aurait-il à ce qu'un aspirant à la

licence ès-sciences naturelles suivît à l'École de médecine un cours de pathologie ou de micrographie, — à ce qu'un étudiant en droit suivît à sa faculté le cours d'un *privat-docent* sur le droit canonique, ou au Collège de France le cours de M. de Rozière? — D'autres fois le droit sera combiné avec la partie correspondante de la médecine, ou la médecine avec certaines sciences. Au lieu de types d'instruction fermés et invariables, on commencera à avoir des types multiples créés au gré des aptitudes individuelles, devinés et composés par l'instinct des vocations. » Même les écoles fermées, comme l'École normale, l'École polytechnique, se trouveraient peu à peu conduites à entr'ouvrir leurs portes, à laisser entrer les élèves du dehors, et leurs professeurs auraient occasion de se mêler aux autres. C'est seulement à la condition de ne laisser en dehors d'elle aucune force vive que la future université de Paris répondra aux grandes espérances qu'un tel corps est en droit de faire concevoir. Enfin nos facultés des sciences et des lettres donneront peu à peu l'hospitalité à des cours pour lesquels jusqu'à présent elles n'avaient point de place, et qui cependant sont contenus en Allemagne dans le cadre élastique de la *faculté de philosophie*. Comme le propose déjà M. Ernest Dubois, les diplômes obtenus par le candidat diront de

quelles connaissances spéciales il a fait preuve dans la partie variable des examens.

M. Boutmy fait observer que sa proposition ne change rien aux règlements établis et qu'elle y introduit seulement une latitude dont l'expérience démontrera l'utilité. Nous souscrivons à ces justes déductions, sauf sur un point. Parmi les examens ainsi modifiés, il met aussi le baccalauréat ès lettres et ès sciences. Je crois que ces examens, qui appartiennent à l'enseignement secondaire, doivent rester étrangers au projet. L'auteur dit que « la règle des cours donnera aux facultés des lettres et des sciences un auditoire tout nouveau, pris sur les 15 000 jeunes gens qui se présentent chaque année aux deux baccalauréats. » Ce seul chiffre montre le danger qu'il y aurait à introduire subitement dans les salles de cours de nos facultés un public qui, au lieu de relever l'enseignement supérieur, l'écraserait sous une charge qu'il n'est pas préparé à recevoir. Mais dans le programme de la licence, et plus encore dans celui du doctorat, une place faite aux aptitudes spéciales des candidats sera sans danger. Par la règle des deux cours, nous rectifierons peu à peu l'idée qu'on doit se faire de ces épreuves finales, qui tout en exigeant un fonds de connaissances indispensables, doivent déjà inviter le jeune homme à essayer ses forces

et à déployer son initiative. Une relation plus étroite entre les facultés est depuis longtemps le but poursuivi par nos ministres : il y a déjà vingt-cinq ans que les étudiants en droit sont obligés de s'inscrire à deux cours de la faculté des lettres. La mesure proposée ne ferait donc que consacrer et assurer par un contrôle efficace ce qui est resté jusqu'à présent une simple perception fiscale. Sans quelque mesure de ce genre, le renóm des plus éminens professeurs ne suffira pas pour attirer des étudiants à qui la fréquentation des cours n'apporterait aucun avantage effectif. Je recommande aux réflexions du lecteur les lignes suivantes de M. Gabriel Monod : « J'ai suivi pendant une année un cours de droit historique professé au Collège de France par un savant de premier ordre. Je pensais que parmi les 3000 étudiants en droit, il y en aurait bien une centaine désireux de profiter de cette occasion unique de compléter leurs études. Il n'en était rien. Nous étions une soixantaine d'auditeurs, sur lesquels il y avait tout au plus dix jeunes gens, dont quatre prenaient des notes; le reste de l'assistance se composait de dix dames, de dix hommes d'âge mûr, et d'une trentaine de vieillards. »

C'est ici le lieu de rappeler qu'une source à laquelle s'alimentent les cours des lettres en d'au-

tres pays a été détournée. A l'étranger, les étudiants en théologie se mêlent aux étudiants en lettres, avec lesquels, par la nature de leurs occupations, ils ont de nombreuses affinités. On sait quelle place les jeunes *clergymen* occupent dans les universités anglaises; mais en France les futurs prêtres catholiques sont depuis le commencement du siècle renfermés dans les séminaires diocésains. Il est vrai que l'État entretient à Paris, à Lyon, à Bordeaux, à Rouen, à Aix, des facultés de théologie; mais, par une exception particulière à la France, elles ne sont pas reconnues du Saint-Siège, et elles décernent des grades qui n'ont point de valeur canonique. La loi du 13 mars 1804, l'ordonnance du 25 décembre 1830, qui exigent ces grades pour les hautes fonctions ecclésiastiques, n'ont pas été observées. Tout le monde se rappelle à quels débats donna lieu dernièrement dans les Chambres la suppression proposée de ces facultés de théologie. Le ministre s'y opposa, selon nous avec raison, car si le divorce entre un parti extrême et la société s'accuse tous les jours davantage, il ne faut point que la cause en puisse être reportée sur l'État.

Outre les cinq facultés de théologie catholique, l'Etat entretenait autrefois deux facultés de théologie protestante à Strasbourg et à Montauban.

Tout aspirant au ministère pastoral doit avoir suivi les cours pendant un temps déterminé et justifier, entre autres conditions, du grade de bachelier en théologie. La faculté de Strasbourg a été détruite par la guerre, et jusqu'à présent on ne l'a point relevée. Nous espérons qu'elle viendra prendre sa place dans l'université de Paris[1]: combien d'éminents savants, — philologues, orientalistes, historiens, — les universités allemandes et hollandaises n'ont-elles pas dus à leur faculté de théologie! L'alliance entre ces études s'est encore vérifiée depuis la guerre, car notre enseignement supérieur et secondaire doit quelques-uns de ses meilleurs maîtres aux débris de la faculté et du séminaire protestant de Strasbourg.

Nous avons réservé pour la fin une grave question : le mode de nomination des professeurs. Tous les systèmes ont été essayés tour à tour. Le motif allégué à chaque changement était toujours le même : prévenir la brigue, empêcher les influences, arriver à découvrir et à choisir le mérite; les moyens employés ont été le concours, l'élection, la présentation par des corps différents, la décision laissée soit à un conseil cen-

1. Un décret du 27 mars 1877 a réorganisé à Paris l'ancienne faculté de théologie protestante de Strasbourg.

tral, soit au chef de l'État. Comme les modes de nomination sont appliqués par les hommes, il ne faut pas une grande pénétration pour discerner que l'esprit qui anime les hommes fait la valeur du mode de nomination. Je pourrais citer tel canton suisse où les choix sont faits uniquement par un conseiller d'État, et où, malgré le danger de cette concentration de pouvoir, l'université présente toujours un ensemble remarquable d'hommes distingués en tout genre; mais le conseiller, qui est épris de son université, voyage dans toute l'Europe comme un *impresario*, s'assied dans les salles de cours, et après avoir écouté les professeurs, va leur proposer, s'il les trouve de son goût et s'il espère les convaincre, un engagement avantageux pour quelques années. Il arrive ainsi à composer une troupe un peu bigarrée et un peu changeante, car les meilleurs ne tardent pas à être rappelés dans leur patrie, mais aussi toujours brillante et active. En d'autres contrées, le vote souverain des professeurs, qui devraient être les plus intéressés à maintenir l'éclat du corps, a fonctionné au profit de la médiocrité et de l'esprit de coterie. Si l'on prend l'avis de ceux qui ont l'habitude de prendre leur responsabilité au sérieux, on voit qu'en général les professeurs préfèrent que les nominations soient faites par l'État, tan-

dis que l'État, quand il a la conscience de ses devoirs, aimerait mieux laisser le choix aux corporations. Un système mixte est sans doute celui qui offrira le moins d'inconvénients. Une présentation faite par l'université pourrait avoir pour contrôle une autre présentation faite par un conseil inamovible siégeant auprès du ministre : le chef de l'État, sur l'avis du ministre, choisirait en cas de dissentiment. Il est à souhaiter d'ailleurs que le nombre des professeurs titulaires soit assez limité, tandis qu'on augmenterait avec avantage celui des maîtres de conférences, dont la nomination, selon nous, doit au moins dans le présent appartenir à l'État.

Si incomplète que soit cette esquisse, elle suffira pour montrer la nécessité d'une réorganisation. Nous avons parlé surtout au nom de l'intérêt scientifique; mais d'autres intérêts encore commandent à la France de s'appliquer avec énergie et avec persévérance à cette tâche. Depuis trente ans, c'est surtout vers les universités allemandes que se dirige cette partie de la jeunesse du monde entier qui, ses premières études achevées, va chercher au dehors un complément d'instruction. Quand on consulte les statistiques publiées par les universités d'Allemagne, on est surpris de voir à quel point l'élément étranger

y est représenté. Or il est certain qu'un enseignement solidement constitué est un élément d'influence extérieure : qui ne sait l'importance qu'ont pour la vie entière ces années où l'esprit se forme et où se contractent les belles amitiés de la jeunesse? Il suffira que la France, qui a toujours conservé sa force attractive dans le domaine des arts, le veuille sérieusement pour qu'elle la retrouve aussi en d'autres régions de l'intelligence; à peine l'École des hautes études était-elle fondée qu'on y a vu se présenter des étudiants de toutes les contrées de l'Europe.

Demandons donc à l'État de former, non pas seulement à Paris, mais sur divers points du territoire, de grands établissements d'instruction, que les écoles spéciales, avec leur base trop étroite et leur accès trop difficile, ne pourront jamais remplacer. On a lu en ces dernières années dans les journaux le récit des fêtes qu'à l'occasion de l'anniversaire séculaire de leur fondation ont tour à tour célébrées Prague, Vienne, Munich, Leyde : les députés des universités étrangères y étaient convoqués; les villes, les provinces s'y faisaient représenter par leurs premiers magistrats. Toute l'Europe saluait de sa sympathie les vénérables et toujours jeunes centenaires. Quand reverrons-nous en France pareilles solennités? Ces grands corps, qui prennent

pour recteurs des hommes d'État, qui croient honorer les personnages les plus éminents en leur envoyant des diplômes, que le gouvernement consulte sur les questions difficiles et qui ont leur représentation officielle au parlement, sont devenus pour nous presque une légende; mais, sans aller si loin, sous la forme appropriée à notre société moderne, nous pouvons constituer des universités qui soient, sur notre sol favorisé du ciel en tant de manières, cher à tous ceux qui l'ont assez vu pour le bien connaître, d'heureux et féconds ateliers de travail.

Il ne faut pas moins le désirer pour notre relèvement intérieur. Autrefois nous avions une aristocratie qui, malgré ses défauts, passait pour la plus éclairée de l'Europe continentale : elle formait son jugement par les voyages lointains, par les hauts emplois dans la diplomatie, dans la marine, dans les colonies. La cour, à cause des grands et multiples intérêts qui y venaient converger, fournissait aussi, pour qui en savait profiter, d'admirables occasions d'apprendre. Aujourd'hui nos classes élevées et moyennes se contentent trop des notions acquises au collège, et si elles n'ont pas toute l'influence qu'elles ambitionnent, cela tient en partie sans doute à ce qu'elles ne justifient plus assez leurs prétentions par la supériorité de la raison et du savoir.

Nous abandonnons les études générales au moment où elles commenceraient d'être fructueuses. Relevons donc, en les mettant en harmonie avec les temps nouveaux, les vieilles universités françaises. Laissons nos futurs citoyens chercher ce qui est juste et vrai parmi la diversité d'opinions qui régnera nécessairement dans ces centres d'étude. Il n'est pas de meilleur préservatif contre les passe-temps futiles. Ranimer la haute vie intellectuelle sur les points où elle menaçait de s'éteindre, un gouvernement ne saurait concevoir une tâche plus belle et plus digne de son ambition.

LES STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

(1878)

Enseignement primaire.

L'instruction primaire est la partie où se porte aujourd'hui l'effort principal. Pour celui qui a longtemps rêvé et souhaité le bien qui ne venait pas, c'est un sentiment nouveau de voir subitement le mouvement se prononcer et le progrès s'effectuer de tous côtés à la fois. Le navire, toujours ballotté, toujours rejeté à la côte par les vents contraires, enfin met à la voile; il ne reste qu'à lui souhaiter un heureux voyage. Cependant plus d'une grande question est encore en suspens. La première est celle de l'enseignement obligatoire. On a quelquefois reproché à la France d'être une nation impatiente qui veut recueillir avant d'avoir labouré et semé, qui ne se

donne pas le temps de préparer les moyens par lesquels s'exécutent et réussissent les grandes entreprises. Sans vouloir examiner si ce reproche est fondé en général, nous croyons que sur ce point particulier personne ne l'adressera à la France. Non seulement l'opinion est préparée depuis longtemps, mais avant de proclamer l'obligation, qui, en d'autres pays, n'a pas eu à subir un aussi long stage, toutes les mesures préliminaires qu'on pouvait désirer ont été prises: on a mis des fonds à la disposition des communes pour construire et pour multiplier les bâtiments scolaires; la gratuité est de droit pour les familles indigentes: l'institution de la caisse des écoles dispense les parents pauvres des menus frais nécessités par l'école. Enfin le corps des inspecteurs primaires, qui existe depuis quarante ans, est un personnel tout trouvé pour tenir la main à l'exécution de la loi; le nerf de l'obligation est dans la constatation régulière et dans la punition certaine des absences.

Sur ce chapitre des punitions infligées aux parents, il faut s'attendre à rencontrer dans nos assemblées les mêmes scrupules qui se sont fait jour à chaque progrès de l'instruction, et qu'ont souvent éveillés des innovations qui aujourd'hui paraissent toutes simples. Ainsi personne ne s'étonne de voir les instituteurs toucher leurs

appointements en la même forme que tous les fonctionnaires. Ce fut pourtant un point qui, lors de la discussion de la loi de 1833 dans la Chambre des députés, souleva des objections. M. Dupin aîné quitta son fauteuil de président pour faire part à l'assemblée de ses scrupules. Il connaissait les mœurs du pays : payer le maître d'école par l'intermédiaire du percepteur, cela ferait haïr l'instituteur et déserter l'école. « Qu'arrive-t-il le plus souvent dans les campagnes? C'est qu'on n'a pas la facilité de payer en argent l'instituteur primaire, et que l'on convient, à prix défendu, qu'on lui donnera un boisseau de blé après la récolte, une journée de travail dans son jardin ou dans son champ. Vous voyez combien la monnaie se multiplie de cette manière. Tel homme n'enverra pas son fils à l'école s'il faut qu'il paye vingt sous par mois, qui l'enverra s'il est convenu de donner des œufs, une poule, du grain. Voilà les mœurs du pays, les mœurs que j'aime à étudier pendant plusieurs mois de l'année... Il s'élèvera des haines contre le maître, si des parents sont saisis. Je ne veux que quatre ou cinq saisies pour que le maître soit l'homme le plus odieux de la commune. »

A ce tableau présenté avec vivacité un député répondit qu'il avait vu aussi un grand nombre de maîtres d'école de campagne, qu'on ne leur

donnait ni poules, ni œufs, qu'on ne leur donnait rien du tout. De leur côté, M. Guizot, M. Dubois, protestèrent au nom de la dignité de l'enseignement. Ils invoquèrent la pratique des autres nations : celle de l'Écosse, de la Hollande, de l'Allemagne, de tous les pays où l'instruction primaire est le plus respectée. Il faut s'attendre à des débats analogues quand viendra la discussion de l'obligation; cette fois encore on pourra attester l'expérience des autres contrées pour prouver que l'instruction gagne en considération chez les peuples quand elle est présentée, non comme une marchandise qu'on peut accepter ou refuser, mais comme un service public auquel personne n'a le droit de soustraire ses enfants.

Il n'est pas nécessaire que la sanction soit rigoureuse, pourvu qu'elle soit sûrement et régulièrement appliquée. Les occasions d'y avoir recours ne tardent pas à devenir rares; dans les pays où cette sanction existe depuis longtemps, c'est à peine si l'on se trouve dans la nécessité de punir. L'opinion prend vite parti pour le législateur, et bientôt elle ne comprend plus que les choses n'aient pas toujours été ainsi. M. de Laveleye, dans son livre sur l'*Instruction du peuple*, raconte que voyageant un jour dans l'Engadine, il rencontra une femme de village avec laquelle

il lia conversation. Lui parlant de ses enfants, il lui demanda s'ils allaient à l'école. « Mais ils y sont tous obligés, répondit-elle avec étonnement. N'en est-il pas de même chez vous ? » Elle avait peine à croire qu'il y eût des pays où l'on pût commettre impunément ce qui était pour elle une grave désobéissance aux lois.

Ici se présente la question : Jusqu'à quel âge l'enfant sera-t-il tenu à la fréquentation de l'école? Quelques-uns proposent de ne pas inscrire dans la loi une limite d'âge, et de faire dépendre d'un examen la sortie plus ou moins hâtive de l'enfant. Je pense qu'il serait périlleux d'entrer dans cette voie; ce serait transporter dans les villages et aux environs de la douzième année les scènes humiliantes auxquelles donne lieu le baccalauréat chez les jeunes gens. Permettre à l'enfant de quitter l'école quand il a acquis un minimum de connaissances, c'est l'enlever à l'instruction au moment où elle lui allait devenir le plus profitable. C'est faire considérer l'école comme une punition qu'on inflige aux moins zélés ou aux moins doués. C'est exposer l'instituteur aux sollicitations et aux récriminations des parents, et non pas toujours des plus pauvres, réclamant leurs enfants pour les travaux manuels. C'est méconnaître le lien qui existe entre l'âge et l'instruction, car les connaissances, pour être sûrement acquises

et pleinement possédées, ont besoin que l'esprit ait une consistance qui ne vient qu'avec les années. Nous croyons donc que la loi fera sagement d'établir une limite d'âge qui n'exclura pas d'ailleurs la nécessité d'une certaine somme d'instruction. Dans les pays protestants, où la première communion se fait à treize ou quatorze ans, cette cérémonie religieuse donne naturellement la limite. Différentes raisons nous prescrivent en France de fixer nos prétentions un peu moins haut. Mais ce ne sera pas trop exiger que de placer les années obligatoires entre sept et douze ans révolus. La grande différence entre ceux qui ont été au collège et ceux qui ont dû se contenter de l'école primaire réside encore moins dans la nature que dans la durée de l'instruction qu'ils ont reçue : en deçà d'un certain minimum de temps, les connaissances ne fructifient point ; elles ne restent même pas dans l'esprit.

Il est à désirer, en outre, que l'enseignement primaire, comme celui des lycées et des facultés, puisse assurer à ses meilleurs élèves certains avantages : telle est la signification du certificat d'études, institution excellente qui a été accueillie avec faveur par les maîtres et par les familles. Comme on ne peut songer à accorder des avantages positifs et immédiats pour d'aussi modestes

examens, il faudrait au moins en assurer d'indirects et par voie d'élimination. Ainsi les administrations de l'État, à partir d'une certaine époque, n'accorderaient point de place à qui ne serait pas pourvu du certificat d'études primaires. On peut croire que les grandes compagnies, les grandes usines ne tarderaient pas à suivre cet exemple, sinon pour les ouvriers, du moins pour leurs gradés inférieurs. Mais c'est surtout en assurant sous les drapeaux certains avantages aux possesseurs de ce diplôme qu'on lui donnerait aux yeux des populations une véritable valeur.

D'un autre côté, le certificat d'études est un moyen pour exciter l'émulation des instituteurs et pour juger la valeur de leur enseignement, à la condition toutefois qu'on estime le maître non d'après quelques élèves d'élite, mais d'après la moyenne des compositions. Il y a encore d'autres précautions à prendre : on sait que le nombre des admis peut prouver l'indulgence des examinateurs tout aussi bien que la force des candidats. Souvent la valeur des épreuves diminue à mesure que les questions posées deviennent plus difficiles. Comment se montrer sévère quand le sujet de composition donné à de petits campagnards porte, ainsi que cela est arrivé récemment, sur *les écoles du temps de Charlemagne?*

La question est ardue, ce qui frappe les élèves et le public; mais les examinateurs sont commodes, ce qui ne se discerne pas dans une statistique. Nous voudrions que les commissions d'examen s'habituassent à se montrer rigoureuses sur des sujets élémentaires.

Le certificat d'études serait aussi la condition exigée pour entrer dans ces écoles d'enseignement primaire supérieur qu'une loi trop longtemps attendue va enfin créer ou plutôt rétablir. Nul autre chapitre ne fait mieux voir les fluctuations et les reculs que notre instruction publique a subis à diverses époques. La loi de 1833 déclarait que les chefs-lieux de département et les communes dont la population excède six mille âmes devaient avoir une école primaire supérieure. Deux cent soixante-treize communes se trouvaient mises en demeure; six ou sept ans plus tard, près des deux tiers avaient satisfait aux prescriptions légales; en 1841, on comptait cent soixante et une écoles primaires supérieures déjà en exercice[1]. Comment des commencements si pleins de promesses furent-ils rendus stériles? Pour se rendre compte de cet étrange arrêt de développement, on consultera avec fruit le recueil

1. *Rapport fait au nom de la commission chargée de préparer un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur*. M. Rapet, président et rapporteur.

des lois et ordonnances relatives à l'instruction primaire publié par M. Gréard[1]. A partir de 1841 on voit se succéder à des intervalles d'abord assez rares, puis de plus en plus fréquents, des ordonnances ainsi conçues : « Vû l'article 10 de la loi du 28 juin 1833, portant que les communes chefs-lieux de département, et celles dont la population excède six mille âmes, doivent avoir une école primaire supérieure, des cours d'instruction primaire supérieure seront annexés aux collèges de... » Dans l'espace d'une seule année, soixante-treize cours furent annexés à autant de collèges. C'était l'enseignement secondaire qui attirait à lui et qui absorbait l'instruction primaire. Peut-être l'administration universitaire trouva-t-elle une aide dans la vanité des familles. Quoi qu'il en soit, les moyens de grandir étaient dès lors enlevés à l'institution. Il ne se fonda pas de nouvelles écoles primaires supérieures.

Le coup de mort leur fut porté par la loi de 1850, qui se servit, pour les supprimer, d'un moyen aussi sûr que peu bruyant. La nouvelle législation de l'enseignement s'abstint d'en prononcer le nom, elle en ignora l'existence, et elle

1. *La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, 1874. 3 vol. Voyez t. I, p. 583, 599, 604, 614, 618, 620.

rendit ainsi sans objet le brevet supérieur qu'avait fondé la loi de 1833 pour les instituteurs aspirant à diriger des écoles de ce genre. Celles qui restaient se fermèrent ou se changèrent en établissements privés. Ainsi fut accompli un mémorable pas en arrière : on ne peut s'empêcher de songer avec regret à ce que serait aujourd'hui notre instruction populaire, si l'élan donné en 1833 avait continué. Dès la seconde moitié du règne de Louis-Philippe, les signes d'affaissement se font sentir; après 1848, on assiste à une déroute. Il faudra de longues années pour réparer ce retard, ou plutôt, ainsi qu'il arrive d'habitude, le mal commis avec la facilité qu'on vient de voir est irréparable. On ne fera pas rentrer dans les écoles les générations qui ont reçu depuis vingt-huit ans un enseignement insuffisant. Une autre réflexion s'impose à l'esprit : c'était pour refréner l'esprit révolutionnaire qu'on limitait ainsi l'instruction.

Cependant, durant les dernières années de l'Empire, un progrès important fut réalisé. Des anciennes écoles primaires supérieures, une seule, celle de la rue du Vert-Bois, fondée par M. Pompée, puis dirigée par M. Marguerin, avait survécu : cette école fut adoptée par la Ville de Paris sous le nom d'école Turgot. Puis, sur ce modèle, la ville fonda ses écoles Colbert et Lavoisier, dont

le succès dépassa toute attente. Par un remarquable exemple de sélection, la seule qui avait résisté devint la souche d'une espèce qui reproduisait le type primitif, mais en l'accentuant avec plus de force et de netteté. C'est ce type qu'il importerait aujourd'hui de répandre dans la France, avec les modifications exigées par la variété des régions et par la diversité des ressources; à cause de cette origine, au lieu du nom d'écoles primaires supérieures, qui est un peu long et compliqué, nous préférerions la désignation plus simple : écoles Turgot. Le projet de M. Bardoux porte qu'une école primaire supérieure sera créée dans tous les chefs-lieux de canton et dans toutes les communes dont la population est supérieure à trois mille âmes. Il serait saus doute impossible de créer tout d'un coup trois mille écoles Turgot. Il suffira pour commencer que chaque arrondissement en ait une; quant à la localité, contentons-nous de dire (on verra les raisons plus loin) qu'elle sera d'autant mieux choisie qu'elle sera moins à proximité d'un collège. Il faut espérer d'ailleurs que le mouvement en faveur des écoles Turgot n'aura pas pour effet de ralentir un autre mouvement non moins nécessaire en faveur des écoles primaires proprement dites, qui sont loin de posséder toutes le personnel indispensable.

Deux opinions différentes se sont fait jour en ces derniers temps sur le caractère qu'il convient de donner à l'enseignement Turgot. « Il ne faut pas que l'instruction par l'esprit seulement soit trop prolongée... Instruisons les enfants du peuple, mais ne les exposons pas à perdre le goût du travail professionnel. » Ainsi s'exprime M. G. Salicis dans un remarquable et original petit livre où l'on sent à toutes les pages la connaissance du peuple et l'amour de l'instruction [1]. A l'imitation de ce qu'il a introduit lui-même, en qualité de délégué cantonal, dans l'école de la rue Tournefort, l'auteur demande que des ateliers soient adjoints aux écoles, et que les élèves, au moins deux heures par jour, soient exercés au maniement des principaux outils. « Il faudrait que les écoliers de douze ans eussent appris comment le feu amollit les métaux et comment l'eau froide les trempe; comment la chaux se délite et comment durcit le ciment; ce que c'est qu'un tour, ce qu'on en peut tirer, comment on fait un tenon simple et sa mortaise, etc. » Naturellement ces ateliers présenteraient un caractère différent suivant les contrées. « Aux environs de Dieppe, où prospèrent deux industries bien tran-

1. *Enseignement primaire et apprentissage*, par G. Salicis, ancien élève de l'École polytechnique, délégué cantonal. Deuxième édition. Sandoz et Fischbacher.

chées, la sculpture sur ivoire et l'horlogerie, n'est-il pas évident qu'une part prépondérante devrait être faite au dessin d'ornement, au modelage, à l'étude des engrenages, des échappements? Près de Fontainebleau, au milieu des chênes, des pins, des bouleaux, des bruyères et des genévriers, les apprentissages bien compris ne pourraient-ils de même amener l'aisance dans les foyers disséminés en provoquant une concurrence à Nuremberg et à la Forêt-Noire?... Créons des écoles de filles aux environs de Beauvais, je suppose; ne serait-il pas habile d'y entendre l'apprentissage de manière à ce que l'industrie ainsi créée, en même temps qu'elle relèverait la condition des filles, vînt nous affranchir du tribut payé aux dentelles de Malines, au point d'Angleterre ou de Venise?... Rappelons-nous ce que Voltaire, un seul homme après tout, a pu faire du misérable hameau de Ferney, et demandons-nous s'il est absolument impossible de suppléer au génie par un peu d'argent, beaucoup de persévérance et de bon sens? » A Paris, on objectera peut-être la variété des états; mais il ne s'agit que d'initier les élèves au maniement des outils généraux, qui se laissent ramener à un petit nombre : le modelage, le travail au tour, à l'établi, à la forge et à l'étau. Quant aux écoles de la campagne, l'apprentissage y prendrait un

caractère agricole: on y ferait des études sur le sol, les productions, le bétail et l'élevage, les engrais, les irrigations et le drainage; sur l'usage, la réparation, la fabrication des instruments spéciaux; sur les constructions rurales, sur l'hygiène des hommes et des bêtes, et sur les débouchés des produits.

Un tel enseignement, poursuivi de douze à quinze ans, aurait pour effet de guider l'enfant dans le choix d'un état, choix qui aujourd'hui se fait presque au hasard, après une période de tâtonnement et de vrai vagabondage, d'après une circonstance de voisinage ou quelque rencontre fortuite. En outre, il abrégerait le temps de l'apprentissage, qui serait réduit pour beaucoup d'un quart, et pour quelques-uns de la moitié. Une pensée semblable a inspiré un projet de loi dû à l'initiative de M. Martin Nadaud, concernant des écoles manuelles d'apprentissage qui pourront être adjointes aux écoles primaires[1].

Mais d'autre part un certain nombre d'esprits distingués pensent que l'école doit être consacrée à l'éducation générale, qu'elle doit élever l'homme avant de préparer l'ouvrier, et qu'elle aura rempli sa tâche si elle a ouvert et assoupli l'intelligence, exercé le jugement, formé le caractère et

1. Cette loi est aujourd'hui votée.

muni le cœur de solides principes. L'apprentissage après l'école : autrement on n'aura ni l'école, ni l'apprentissage. D'ailleurs l'enseignement n'a plus aujourd'hui le caractère abstrait qu'on a pu lui reprocher autrefois : par les connaissances précises et techniques qu'il donne, il est la meilleure préparation à toutes les professions.

Nous n'avons pas la prétention de décider une question aussi délicate. Toutefois nous dirons franchement que nous inclinons vers la première opinion, non pour des raisons théoriques, mais d'après des faits d'expérience. L'enseignement primaire supérieur n'est pas absolument une nouveauté ; il s'est donné, il se donne encore aujourd'hui dans quantité d'établissements plus ou moins bien dirigés, tant laïques qu'ecclésiastiques. Chacun peut lire tous les jours, soit dans les annonces des journaux, soit sur les murs des maisons, ces mots : Enseignement professionnel, Cours industriels. Que sort-il de ces maisons ? Des commis, des employés, des comptables, des commerçants. « Tous ces petits bureaucrates des deux sexes arrivent au bout de leur stage avec une crainte : d'être forcés à se faire ouvriers, — mais avec un désir aussi : les garçons, d'être employés ; les filles, demoiselles de magasins. » En Allemagne, le même défaut d'équilibre dans l'instruction produit les mêmes abus et de plus

grands encore que chez nous. Que de personnes déclassées l'Allemagne et la Suisse française n'expédient-elles pas dans le monde entier sous le nom de gouvernantes et de dames de compagnie ! L'enseignement ferait fausse route s'il discréditait le travail manuel ; il doit, au contraire, le mettre en honneur. L'école Lamartinière de Lyon, qui a plus d'un demi-siècle d'existence, est, en ce genre, un modèle à suivre. En guidant et en abrégeant l'apprentissage, l'école rendra un service que les esprits les plus rebelles comprendront. Quant à la juste proportion de place et d'heures qu'il convient d'accorder à ces exercices manuels, laissons faire le temps et l'expérience ; on peut accepter comme un minimum ce qui a été récemment proposé : un atelier muni d'un certain nombre d'étaux et d'établis, quatre heures de travail par semaine pour chaque élève, et la journée du jeudi. Ainsi l'école retournera aux préceptes du père de la pédagogie moderne ; ce que Rousseau avait imaginé pour son Émile deviendra la règle commune pour tous.

Pour une raison empruntée au même ordre d'idées, nous souhaitons que l'internat, qui rend l'enfant étranger à sa famille, qui l'habitue à la vie entre quatre murs et qui le rend à la longue inhabile à se diriger, soit strictement écarté des écoles Turgot. Mieux vaut deux fois par jour un

trajet de trois et quatre lieues, comme en font certains élèves des écoles municipales de Paris, que la domestication de l'interne. En plaçant le temps des classes entre dix heures du matin et cinq heures du soir, on permettra aux enfants de retrouver la famille même à d'assez longues distances : personne n'est plus disposé à apprécier l'instruction que ces élèves voyageurs, tandis que trop souvent nous voyons qu'elle laisse indifférents ceux à qui elle s'offre sans déplacement et sans fatigue[1].

Je viens à l'enseignement des jeunes filles. Jusqu'à présent il n'a guère tenu de place dans les préoccupations des gouvernements qui se sont succédé en France, même des plus avancés et des plus radicaux. Le projet de loi de 1791, dont Talleyrand était rapporteur, déclarait: « Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans. Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles, et leur rappelle que c'est leur premier devoir. » C'était s'en débarrasser à bon compte.

1. Les *bourses familiales*, dont le nom vient d'être inscrit dans une loi récente, nous paraissent une excellente innovation. Elles permettront aux parents de chercher pour leurs enfants le milieu qui ressemble le plus à la maison paternelle : elles donneront de bonne heure aux jeunes gens, isolés au milieu d'étrangers, le sentiment de la responsabilité.

Même manière de voir chez Saint-Just. Dans sa république, les enfants mâles sont élevés, depuis cinq ans jusqu'à seize ans, par la patrie. Ils sont nourris en commun et ne vivent que de racines, de fruits, de légumes, de laitage, de pain et d'eau. Depuis seize ans jusqu'à vingt et un, ils entrent dans les arts et choisissent une profession qu'ils exercent chez les laboureurs, dans les manufactures ou sur les navires. Tout est prévu, jusqu'à leur costume, qui est de toile pour toutes les saisons, et qu'ils ne doivent changer contre le costume des arts, qu'après avoir traversé, aux yeux du peuple, un fleuve à la nage le jour de la fête de la jeunesse. Mais quand il arrive aux filles, il borne leur éducation aux deux articles suivants : « Les filles sont élevées dans la maison maternelle. — Dans les jours de fête, une vierge ne peut paraître en public, après dix ans, sans sa mère, son père ou son tuteur [1]. » C'est ainsi que la marque de l'époque subsiste dans les têtes en apparence les plus hardies. Il n'est peut-être pas superflu de rappeler que Saint-Just avait composé, peu d'années auparavant, un poème licencieux à l'imitation de *la Pucelle*.

Combien mieux inspirée et plus féconde s'est montrée sur ce point la théorie protestante !

1. Saint-Just, *Fragments d'institutions républicaines*. V. Gréard, *la Législation de l'instruction primaire*, I, p. 769.

« L'Écriture sainte, dit le règlement ecclésiastique des écoles de Halle (1526), n'appartient pas seulement aux hommes, elle appartient aussi aux femmes, qui attendent comme eux le ciel et la vie éternelle. » Conformément à cette vue, dans les pays réformés, les écoles de filles se sont développées comme celles des garçons. On peut dire que, sauf de rares exceptions, pour nos jeunes filles il n'y a ni instruction secondaire, ni instruction primaire supérieure hors des maisons ecclésiastiques. Les pensionnats laïques vivent dans une telle crainte de l'évêque qu'ils vont peut-être plus loin en leur zèle que les couvents. C'est une chose à peine croyable qu'une grande, intelligente et libérale cité comme Paris n'ait pas encore fondé une école secondaire pour les jeunes filles. Si parmi les nombreux ordres religieux qui se sont partagé l'enseignement des filles il en est de bien intentionnés, d'instruits, de dévoués à leur tâche, beaucoup d'autres, par défaut de lumières ou par timidité, sont les instruments d'un parti. La grande préoccupation, en général, c'est le pensionnat annexé à l'école, pour lequel on garde les maîtresses les plus distinguées et auquel on attire les élèves les plus favorisées de la fortune. Les changements sont trop fréquents, les mêmes personnes passent trop d'une occupation à une autre, allant de

l'école à l'asile, à l'hospice ou à la cuisine, pour pouvoir être de bonnes institutrices. L'abolition graduelle de la lettre d'obédience est une mesure nécessaire à laquelle les communautés sont déjà préparées à moitié. Une autre mesure consisterait à rendre titulaires de leur emploi les instituteurs ou institutrices congréganistes: dans l'état actuel, les congrégations sont titulaires; elles disposent des emplois, les donnent ou les retirent à tel ou tel de leurs sujets. Le sujet est le serf de la communauté: la mesure demandée ferait du congréganiste une personne.

Avant tout, il est nécessaire de reprendre en main et de compléter les écoles normales d'institutrices[1]. C'est ici qu'il importera de se montrer difficile sur les choix et de quitter d'anciens errements: nombre de dames privées de fortune, tombées dans la pauvreté, veuves de fonctionnaires, toutes très intéressantes, brigueront les places de directrices. Mais aussi longtemps qu'on regardera les hauts postes de cet enseignement comme des secours à des personnes dignes d'intérêt, les congrégations, soumises à une hiérarchie sévère et à une direction clairvoyante, lutteront sans trop de désavantage. Aux pre-

1. Il y a jusqu'à présent 79 écoles normales d'instituteurs, tandis qu'il n'existe que 16 écoles normales d'institutrices. (32 en 1881.)

mières déceptions qu'on rencontrera, une partie de la presse, s'en emparant et les grossissant, proclamera bien haut que cet enseignement, hors des mains du clergé, ne saurait réussir. La préparation du haut personnel est donc une des premières nécessités, et à ce point de vue nous approuvons la création, au moins pour un certain nombre d'années, d'une *école pédagogique* destinée à former des inspectrices et des directrices d'école normale [1]. Nul doute que cette école, placée en bonnes mains, n'obtienne un grand succès et n'attire une partie de ces jeunes filles de la bourgeoisie qui, par un louable amour du savoir et par une inclination instinctive pour l'enseignement, poursuivent leurs études et disputent les brevets aux institutrices de profession. A côté de ces jeunes personnes, l'école pédagogique admettra des institutrices déjà en fonctions et signalées parmi les mieux douées, ainsi que des maîtresses adjointes d'écoles normales.

On a souvent fait ressortir l'importance que l'instruction des femmes a pour notre pays, où la

1. Projet de loi de M. Chalamet, député. Cette école pédagogique existe aujourd'hui à Fontenay-aux-Roses, sous la direction d'un homme bien fait pour guider de jeunes esprits et pour développer les qualités morales que réclame l'enseignement, M. Félix Pécaut.

plupart des épouses ne vivent point de la même vie intellectuelle que leurs maris. Une autre raison, qu'on a moins fait ressortir, c'est qu'elle assure à un plus haut degré que celle des hommes la perpétuité des progrès accomplis.

Des érudits multiplient aujourd'hui les documents pour prouver qu'au moyen âge et sous la monarchie la France possédait de nombreuses écoles; les uns citent le règne de Louis XIV, d'autres le XIIIe siècle et même le temps des Carolingiens. Mais s'il est vrai que l'instruction de ces écoles fût autre chose que la lecture des offices en latin ou une préparation à la cléricature, comment a-t-elle pu, à plusieurs reprises, se perdre presque absolument, et en particulier à la veille de la révolution? Sir Arthur Young, dans ses *Voyages en France*, déclare que l'ignorance du peuple est honteuse, et en 1788 le clergé de Paris hors murs, en ses cahiers, assure que l'éducation est dans le plus déplorable état. C'est que l'instruction n'était pas donnée aux femmes: une période de guerre, d'incurie ou d'appauvrissement suffisait pour arrêter la transmission des connaissances les plus élémentaires. Sans doute de telles solutions de continuité ne sont plus à craindre; mais la mère est et restera la première institutrice de l'enfant; d'elle il reçoit ses premières et ses plus durables impressions. Aussi

est-ce sur ce point qu'il faut s'attendre aux luttes les plus vives, et qu'il importe de déployer autant de fermeté que d'esprit de suite et de prévoyance[1].

Enseignement secondaire.

Des trois degrés de notre instruction publique, le plus solidement constitué est l'enseignement secondaire : outre la solidité, il a aussi, depuis douze ans, jusqu'à un certain point, la diversité, puisque, par la création de l'enseignement secondaire spécial, deux voies s'ouvrent à la jeunesse. Sur ce chapitre, les informations les plus nouvelles et les plus précises sont fournies par la statistique que vient de publier le ministère, la troisième depuis le commencement du siècle[2] : la première a paru en 1843, sous le ministère de M. Villemain; la seconde en 1868, par les soins de M. Duruy.

La loi de 1850 a créé le régime sous lequel vit

1. La loi Camille Sée, qui pourvoit à la création de lycées de jeunes filles, est venue depuis répondre à ce besoin. Espérons que nous verrons bientôt, grâce au concours des villes, s'élever ces lycées, et que les municipalités se borneront sagement à en faire des externats.

2. *Statistique de l'enseignement secondaire*, 1 vol. in-4°; Impr. nationale.

l'enseignement secondaire : elle a eu le temps de produire ses effets. Vingt-huit ans se sont écoulés : l'espace est assez long pour qu'on puisse se former une opinion. Comme c'est au nom de la liberté de l'instruction et pour combattre ce qu'on appelait le monopole universitaire que la loi a été portée, nous en examinerons d'abord les résultats à ce point de vue. Il se trouve qu'elle a été plus fatale à l'initiative individuelle que le régime du monopole : l'Université n'a pas été sensiblement atteinte, les congrégations ont prospéré au delà de toute croyance; mais l'enseignement libre proprement dit, pris entre ces deux puissants concurrents, n'a pas cessé de diminuer. De 1854 à 1865, sur 825 établissements libres laïques, il en a succombé 168; de 1865 à 1876, il en a encore une fois disparu 163. Si la loi continue d'agir de la sorte, le pays aura un jour le choix entre deux corporations : l'Université et le clergé. Telles ont été les conséquences de la *liberté*. « Il n'y a rien de plus puissant, écrivait récemment M. de Falloux, pour calmer ou soulever les masses, qu'un mot habile ou maladroit. Il y a des mots qui ouvrent soudainement les portes[1]. » Nous n'avons rien à dire contre ces effets de la concurrence, si elle se

1. *Correspondant* du 25 octobre 1878.

fait à armes égales; mais il est trop certain que les communautés jouissent, à plusieurs égards, de privilèges qui rendent la lutte difficile aux particuliers.

Comparons à présent les progrès de l'instruction dans les établissements ecclésiastiques et dans ceux de l'Université. Dans les premiers le nombre des élèves s'est notablement accru depuis dix ans : il est monté de 35 000 à 46 000. Il faut compter, en outre, les petits séminaires, sur lesquels on n'a pu réunir des renseignements assez complets pour être publiés, et dont les élèves sont au nombre de 30 000 environ. Nous obtenons ainsi un chiffre total de 76 000 jeunes gens, c'est-à-dire une somme à peu près égale à celle des 79 000 jeunes gens présents dans les lycées et collèges de l'État. En dix ans, et malgré la perte de deux provinces, le nombre total des établissements dirigés par des religieux est monté de 278 à 309.

Si nous passons aux établissements de l'Université, nous voyons que le nombre des lycées s'est élevé de 77 à 86, ce qui donne une augmentation de 9 lycées. Ce chiffre n'a assurément rien d'excessif : mais, tout modeste qu'il est, il peut encore induire en erreur. Les lycées, en général, ne poussent pas d'une venue :

ce sont à l'ordinaire des collèges communaux qui ont pris assez d'extension et de consistance pour être adoptés par l'État. Dans le cas présent, le fait se vérifie pour tous les lycées nouvellement créés, excepté pour un seul[1]. L'augmentation véritable doit se constater par les collèges communaux : il en a été créé 31, dont 3 en Algérie. Mais comme, d'autre part, pour des causes diverses, il en a disparu 34[2], le nombre des collèges communaux, qui était en 1865 de 251, se trouve aujourd'hui réduit à 248[3]. Il est impossible de ne pas voir le contraste avec le rapide accroissement des maisons ecclésiastiques.

La diminution graduelle des collèges communaux est un fait dont l'origine remonte déjà assez haut. Nous savons que beaucoup de personnes, même parmi les plus libérales, sont disposées à s'en réjouir : il n'est sorte de défauts qu'on ne reproche aux collèges communaux, dont l'enseignement est présenté comme faible, médiocre, sans valeur. Ce serait, selon nous, un

1. Celui de Bayonne.

2. 15 collèges ont cessé d'appartenir à la France, 6 ont été supprimés comme établissements universitaires, 1 est devenu succursale d'un lycée, 1 a été annexé à l'école normale de Cluny, 11 ont été depuis plus ou moins longtemps transformés en lycées.

3. Le rapport officiel dit 252, mais c'est évidemment une erreur, puisque Charleville, Constantine, Guéret et Valenciennes ne sauraient à la fois figurer comme collèges et comme lycées.

motif pour le fortifier, mais non pour supprimer ces maisons, à la place desquelles s'installe aussitôt un établissement dont l'instruction ne saurait être qualifiée de mauvaise, car elle échappe à tout contrôle. Les familles qui ne veulent pas en user sont obligées d'envoyer au loin leurs enfants aux lycées : ainsi s'étendent deux maux, l'internat et le vide de la vie intellectuelle en province.

Si le nombre des collèges communaux diminue, celui des lycées s'accroît beaucoup trop lentement. On aura peine à croire, mais c'est un fait aisé à vérifier, qu'à Paris, depuis 1820, malgré l'énorme augmentation de la population, qui a plus que doublé, le nombre des lycées est resté stationnaire : il y en a cinq. Grâce à la libéralité d'un particulier envers l'État, un sixième va s'élever sur le plateau de Passy. Mais, même en y joignant le collège Rollin, qui appartient à la ville, et le collège Stanislas, qui est la propriété d'une communauté religieuse, ce nombre est insuffisant : la ville de Berlin, dont la population est d'environ un million d'habitants, possède dix gymnases. Certains quartiers de Paris sont absolument dépourvus de lycée. L'internat, dont les frais généraux diminuent à proportion de l'augmentation des élèves, est sans doute l'une des raisons de ce *statu quo*. Mais, en

admettant ce motif, pourquoi au moins ne pas multiplier les externats? Le reproche que nous faisons ici ne concerne pas seulement Paris. On ne voit pas pourquoi de grandes villes, comme Lyon, Bordeaux, Marseille, n'ont qu'un seul lycée[1]. La présence de deux établissements permettrait de diminuer le nombre des élèves dans la même classe ou d'échapper à la division des classes en plusieurs sections, laquelle encombre le personnel d'un effectif trop nombreux. Les proviseurs, moins chargés, exerceraient leurs fonctions avec moins de peine. Des différences, résultant des programmes ou de la direction, pourraient s'introduire et profiteraient à l'ensemble de l'enseignement.

Le moment serait bien choisi : on n'a pas assez compris jusqu'à présent quel stimulant le volontariat d'un an peut devenir pour l'extension des établissements scolaires. Le rapport du ministre le constate déjà : « En raison, dit-il, des avantages assurés par la nouvelle loi sur le service mili-

1. En ces dernières années, à l'usage des plus jeunes élèves, on a fondé des collèges à internat situés à la campagne : ainsi, pour Paris, le lycée de Vanves; Lyon a le collège de Saint-Rambert; Marseille, celui de la Belle de Mai; Bordeaux, celui de Talence. Ce sont des succursales du grand lycée, n'ayant que les classes élémentaires et n'admettant guère, en raison de leur situation, que des internes. Il est clair que cette création n'a rien de commun avec ce que nous réclamons.

taire aux jeunes gens pourvus du diplôme de bachelier ou de celui de l'enseignement spécial, les administrations municipales ont rivalisé d'ardeur pour développer et fortifier l'enseignement dans leurs collèges, de manière à conduire les élèves jusqu'à ces examens. Il en est résulté une augmentation du nombre des collèges de plein exercice[1]. »

Une autre observation que suggère la statistique officielle concerne la préparation et le recrutement du personnel enseignant. On est frappé de la faible part pour laquelle l'École normale a de tout temps contribué au recrutement de l'Université. Nous ne songeons pas à lui en faire un reproche : nous voulons seulement attirer la sollicitude de l'État sur le nombreux contingent de professeurs qui ne passe point par cette voie, et qui, la plupart du temps, ne reçoit pour une

1. *Statistique de l'enseignement secondaire*, p. LXXIV. (Je vois que le volontariat d'un an est aujourd'hui fort peu en crédit : c'est à qui en demandera la suppression. S'il est prouvé qu'il est contraire aux intérêts de l'armée, je prendrai mon parti de le voir disparaître. Mais je le regretterai pour la cause de l'instruction, et je persiste à croire qu'on aurait pu en faire un meilleur usage. Le volontariat, tel qu'il est organisé, a considérablement augmenté le nombre des bacheliers : c'est tout ce qu'on a su lui faire produire. Avec une autre législation, il pourrait faire mieux et être un puissant auxiliaire du ministre de l'instruction publique.)

carrière si difficile aucune préparation particulière. Sur 348 élèves sortis depuis dix ans de l'École normale, 4 seulement sont placés dans les collèges communaux de province. Dans ces mêmes collèges, sur 1707 maîtres délivrant l'instruction classique (c'est-à-dire enseignant le grec et le latin), 746 n'ont d'autre grade que celui de bachelier ès lettres; la moitié des principaux de collèges est dans le même cas. Quoique nous soyons prêt à reconnaître qu'on peut être bon principal et bon professeur sans posséder de nombreux diplômes, nous craignons cependant que chez beaucoup la première période de la carrière n'ait été sacrifiée. Où se recrutent les professeurs des collèges communaux? En général parmi les maîtres répétiteurs[1]. Il importe d'offrir à ces maîtres répétiteurs quelques-unes des occasions d'apprendre qui jusqu'à présent n'ont guère existé que pour une minorité du personnel. Les lycées eux-mêmes contiennent un grand nombre de professeurs qui n'ont pas été plus heureux. Sur 2349 membres du personnel enseignant des lycées, 1482 seulement ont un

1. En 1876, 220 maîtres ou aspirants répétiteurs ont été appelés à de nouveaux emplois, sur lesquels 105 ont été envoyés dans les collèges communaux, 31 ont été délégués dans les classes de septième et de huitième, 19 ont été chargés de cours dans les lycées.

titre supérieur à celui de bachelier[1]. Dans le corps universitaire, les élèves sortis de l'École normale n'ont donc jamais formé qu'une élite. M. Bersot, le spirituel et respecté directeur de l'École, l'a appelée un ferment. Nous le voulons bien; mais il ne sera pas inutile de s'occuper un peu de la matière à fermenter. Entre ceux à qui on prodigue l'instruction, les moyens de travail, les stimulants de toute sorte, et ceux qui se forment au hasard ou à force d'énergie, la différence est trop grande. Nous retrouvons ici l'idée qui au régiment mêle aux officiers venus des écoles les officiers sortis de la troupe. Assurément les uns et les autres ont leurs mérites, mais puisque le gouvernement crée aujourd'hui des écoles de sous-officiers, personne ne s'étonnera que l'Université multiplie les moyens d'instruction pour les hommes de bonne volonté qui servent dans ses rangs.

Les facultés des lettres et des sciences existent pour donner cette instruction; mais pendant longtemps leurs rapports avec les membres de l'enseignement secondaire sont restés limités aux jours d'examen, c'est-à-dire que les facultés constataient le savoir, mais ne le donnaient

1. Nous ne parlons pas ici de l'armée des maîtres et aspirants répétiteurs, au nombre de 1597, sur lesquels 1460 sont simplement bacheliers ou dépourvus de tout grade.

pas. La situation commence à changer depuis que les Chambres ont mis à la disposition du ministre une somme importante pour des bourses auprès des facultés. Ces bourses sont attribuées, après concours, à des jeunes gens ayant pris l'engagement de se vouer à l'instruction publique; non seulement le personnel universitaire sera plus instruit, mais ces boursiers, justement exigeants, feront bientôt changer le caractère des leçons. La mesure est excellente; il faudrait seulement aux bourses de licence joindre des bourses d'agrégation, que le législateur, par un oubli évident, n'a pas nommées dans la loi[1]. A mesure que ces jeunes gens, après avoir passé deux ou trois ans auprès d'une faculté, se répandront dans le corps enseignant, ils y feront hausser le niveau du savoir. Comme dans une société où, par le progrès général, tout le monde s'élève, il faudra plus de mérite pour occuper le même rang, de sorte que tout le monde gagnera en valeur absolue, y compris l'école normale. Alors aussi une amélioration des programmes de l'enseignement secondaire deviendra possible : aussi longtemps que la moitié du corps enseignant n'a reçu d'autre instruction que celle qu'on veut réformer, on tourne dans un cercle vicieux; un

1. Elles ont été créées sous le ministère de M. Jules Ferry.

changement des exercices scolaires peut bien se commander d'en haut, mais on devine à quels obstacles les prescriptions viendront se heurter.

Les documents officiels nous disent en quel nombre sont les élèves; sur leur valeur et sur leur savoir, ils gardent le silence. Mais les confidences des maîtres, et particulièrement de ceux que leurs fonctions préposent aux épreuves du baccalauréat, peuvent suppléer aux lacunes du rapport ministériel. Il n'est pas douteux qu'un déclin dont les commencements remontent déjà à vingt-cinq ans se fasse sentir dans les études. Nous ne voulons pas nous arrêter longtemps sur un fait qui dépasse notre sujet et qui demanderait un examen à part; mais outre les causes générales dont nous n'avons pas à parler ici, il y a des causes particulières qui tiennent à l'organisation actuelle de l'enseignement. Autrefois les liens qui maintenaient les études étaient plus forts; on a détruit, au nom de la liberté, tout ce qui ressemblait à une garantie ou à une surveillance.

La seule garantie qui tienne encore ensemble le système de notre enseignement secondaire, c'est le baccalauréat : pauvre garantie, dont nos professeurs de faculté connaissent seuls toute la faiblesse! Emporter le diplôme, tel est

le point de mire des parents, l'idée fixe des écoliers, la promesse faite par les préparateurs aux familles ; ce qu'ont été les études, s'il y a eu des études, la loi défend aux juges de s'en enquérir. Il est des pays où l'on croit que les examinateurs ne sauraient s'entourer de trop de lumières; chez nous le candidat n'est obligé de fournir que son acte de naissance. Dans toute la France, parmi toutes les facultés des lettres, il peut choisir celle où il juge à propos de tenter la chance de l'épreuve. Cette latitude, que la défiance a fait introduire dans la loi de 1850, nous paraît de trop. Les citoyens ont-ils le droit de choisir le tribunal auquel ils s'adressent ? ou, pour écarter cette idée de la justice, qui a quelque chose de fâcheux, choisissons-nous, pour les affaires d'administration, le préfet qui est le plus à notre convenance? Ces allées et venues à la recherche du jury le plus indulgent sont un mauvais début dans la vie. Nous voudrions en outre que le candidat se présentât, non pas perdu dans une foule de toute origine, mais avec ses camarades et comme partie de l'établissement où il a fait ses études. Les examens ont une double utilité : ils servent à éliminer les candidats indignes; mais ils doivent aussi servir à améliorer l'enseignement là où il s'est montré défectueux.

Une troisième mesure qui contribuerait à raffermir notre organisation scolaire, ce serait de laisser à la faculté le droit d'ajourner à un an les candidats refusés. On n'aurait plus le spectacle de ces élèves de rhétorique qui, refusés une première fois, n'en entrent pas moins en philosophie, espérant passer au bout de trois mois, au bout de six mois, et perdent la seconde année à vouloir rattraper la première. Les modifications que nous demandons tourneraient à l'avantage des études, en quelque maison que l'élève les fît, et nous sommes convaincu que ceux des établissements libres qui mettent le progrès de l'instruction au premier rang de leurs préoccupations, n'hésiteraient pas à y souscrire. Il serait à désirer, en outre, que les grandes écoles du gouvernement, qui, sans le vouloir, pèsent sur les classes par la condition de la limite d'âge, consentissent à la reculer. Elles permettraient ainsi aux proviseurs de s'opposer aux familles qui, pour faire *gagner des classes* à l'enfant, poussent à l'escalade du baccalauréat[1].

1. La limite d'âge de l'École polytechnique, qui avait été, après 1870, portée à vingt et un ans, vient d'être remise à vingt. J'ai demandé les raisons de ce retour en arrière. C'est pour permettre aux ingénieurs d'atteindre par droit d'ancienneté le grade d'inspecteur général, et aux officiers celui de colonel. Tel est, paraît-il, le motif pour lequel l'École polytechnique compromet les études premières de ses élèves.

L'autre route qui s'ouvre à la jeunesse dans nos lycées et collèges, c'est l'enseignement secondaire spécial. Un peu négligé depuis que son auteur a quitté le ministère, il n'en a pas moins notablement prospéré depuis dix ans, et si l'on fait le compte du nombre total d'élèves présents dans les établissements de l'État, on voit qu'un tiers environ y appartient. Toute l'augmentation de la population des collèges communaux porte sur des élèves de cet ordre. Ces faits montrent combien une route intermédiaire entre l'instruction primaire et l'instruction classique était nécessaire. Cependant sur la forme et sur la durée de cet enseignement les esprits ne sont pas d'accord, les uns voulant le relever par l'adjonction du latin, les autres le trouvant encore trop savant et trop compliqué. La création de l'enseignement primaire supérieur va modifier les termes de la question. Une fois que celui-ci donnera en français, en histoire, en géographie, en sciences physiques et mathématiques, en dessin, les notions les plus usuelles, l'enseignement secondaire spécial, sous peine de déchoir, devra hausser ses programmes. Il s'adresse aux classes commerciales et industrielles, tandis que l'autre est plutôt fait pour les populations ouvrières et agricoles. Dès à présent, il serait sans doute nécessaire de lui donner plus de consistance, non

en y joignant le latin, mais en renforçant l'étude du français, en approfondissant les sciences naturelles.

Une chose qu'on ignore généralement, c'est que les établissements de l'Université emploient en assez grand nombre des fonctionnaires empruntés à l'enseignement primaire : 894 instituteurs brevetés font la classe dans nos collèges communaux et 254 dans nos lycées. Ils sont placés habituellement dans la *classe primaire*, qui ne laisse pas que de contribuer pour une bonne part à la prospérité des collèges communaux. Il faut tenir compte de ce fait en procédant aux améliorations de l'enseignement primaire, et c'est pour cela que nous donnions plus haut aux écoles primaires supérieures le conseil d'éviter autant que possible le voisinage des collèges.

Nous ne quitterons pas cette partie de notre sujet sans faire une remarque qui est tout à l'honneur de l'administration universitaire. De grandes dépenses, qui, pour le personnel seulement, peuvent s'estimer à une augmentation annuelle de 40 000 francs par lycée, ont été faites depuis dix ans, et cependant les sacrifices d'argent demandés aux familles n'ont été élevés que d'une manière insignifiante. C'est donc l'État

qui a pris à sa charge la plus grande partie des améliorations réalisées. Conformément à une tradition qui remonte à l'ancien régime, l'externat est d'un prix des plus modiques : la rétribution scolaire s'élève en moyenne à 110 francs par an pour les lycées et 72 francs pour les collèges. Un autre côté par où se distingue l'enseignement secondaire de l'État, c'est le grand nombre des bourses : un interne sur dix, un externe sur cinq sont boursiers. Sans faire aucun bruit de ces libéralités, l'Université paye ainsi la dette qui lui a été léguée par les anciens collèges et couvents dont elle est l'héritière.

Enseignement supérieur.

Pour l'instruction supérieure aussi nous possédons, à présent, une statistique allant de 1867 à 1876. On y peut voir d'un côté les progrès d'un parti qui, à ce degré suprême de l'enseignement, prépare et commence des conquêtes semblables à celles qu'il a faites précédemment aux deux étages inférieurs; et d'un autre côté, l'on assiste aux efforts faits depuis dix ans par l'État pour relever ses écoles, pour combler les vides et pour réparer les arriérés qu'une longue négligence avait accumulés.

La loi du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'instruction supérieure est trop récente pour avoir pu produire des effets comparables à ceux qu'a donnés la loi de 1850. Cependant une remarquable activité a été déployée dans la formation des universités catholiques. Dès le mois d'octobre 1875, des facultés de droit étaient fondées à Angers, à Lyon, à Lille et à Paris. Ces deux dernières villes y joignaient immédiatement une faculté des lettres. L'année suivante, Paris et Lille se donnent une faculté des sciences, Angers une faculté des lettres; Lille prend en outre une faculté de médecine. Enfin, en 1877, les cadres sont complétés partout: quatre universités catholiques, ayant le droit de délivrer des grades en déléguant des professeurs dans les jurys mixtes, sont établies. Une cinquième, celle de Toulouse, est en voie de formation.

Le nombre des élèves n'a pas suivi un accroissement moins rapide. Il y a un moyen assez sûr de compter le nombre des étudiants: c'est de prendre le nombre des inscriptions, et, comme chaque étudiant prend généralement quatre inscriptions par an, de le diviser par quatre. En procédant ainsi, nous arrivons aux résultats suivants: le nombre des étudians dans les facultés catholiques était en 1875 de 294; l'année d'après il est monté à 466; en 1877 il était de 742. Il est

instructif de mettre en regard le chiffre des inscriptions prises dans les facultés de l'État : les deux dernières années pour lesquelles nous ayons des informations sont 1875 et 1876; d'une année à l'autre, les inscriptions accusent un déficit de 460 élèves [1].

Si l'on songe qu'il s'agit de premières années où tout était encore à créer, on peut voir combien est éloignée de la vérité l'opinion de ceux qui pensaient que la concurrence des facultés libres serait peu sérieuse. Mais les effets les plus fâcheux de la concurrence ne sont pas là : c'est l'importance exagérée que prend la préparation aux examens, c'est l'esprit de compétition et de défiance répandu à la longue dans la jeunesse, ce sont les germes de division jetés dans la société. La Belgique, ce pays qu'on citait dans la discussion à l'Assemblée nationale comme modèle à imiter, est un miroir où nous pouvons lire notre avenir. L'université catholique de Louvain fait une concurrence redoutable aux trois

1. Pour les seules inscriptions de droit, on observe depuis quatre ans la diminution suivante :

1874-1875.	19,223
1875-1876.	18,581
1876-1877.	17,423
1877-1878.	16,815

(*Statistique*, page LI.)

autres universités belges; l'enseignement, sauf quelques honorables exceptions, est de côté et d'autre, assez languissant; mais les divisions politiques et religieuses sont partout : à la Chambre, dans les différentes professions, dans les familles.

Comme la loi de 1875 n'a donné naissance à aucun autre établissement d'instruction supérieure que les universités catholiques, nous pouvons passer tout de suite aux facultés de l'État. De grands efforts ont été faits depuis dix ans. Malgré la perte de Strasbourg, les facultés se sont enrichies de 150 enseignements nouveaux. Dans le nombre, nous remarquons des créations pour lesquelles il n'y avait pas de place autrefois dans l'instruction universitaire : ainsi le sanscrit est enseigné à la faculté des lettres de Paris; le vieux français, l'ancien provençal et les langues sémitiques à celle de Montpellier. Ces faits, importants par eux-mêmes, le sont surtout en ce que les facultés, adoptant des enseignements qui ne sont pas sur le programme du baccalauréat et de la licence, rompent avec le préjugé qui les faisait considérer surtout comme des commissions d'examen. L'augmentation des moyens de travail est en proportion. 400 000 volumes ont été ajoutés en dix ans aux bibliothèques des facultés; la bibliothèque de la Sor-

bonne est montée de 40 000 volumes à 120 000; celle de l'École des langues orientales, allant plus vite encore, de 800 à 11 000. Pour passer à un autre ordre d'idées, 4 millions ont été dépensés pour la construction de la faculté de médecine de Lyon; décrétée en décembre 1874, elle ouvrait ses cours au mois d'avril 1877. Dans la somme que nous venons d'indiquer ne sont compris ni les livres, ni les instruments, ni les laboratoires. A Paris, l'emplacement de la faculté de médecine a été triplé. Pour prendre encore un exemple dans une autre branche, par un décret signé de M. Thiers, une école française d'archéologie a été fondée à Rome. Le budget total de l'instruction supérieure est monté de 4 millions à 9 millions[1]. Nous ne citons pas ces résultats pour en faire honneur spécialement à tel ou tel ministre, mais pour honorer une nation qui, au moment le plus critique et obérée comme elle l'était, a eu le courage et la sagesse de faire ces productives dépenses. Il faut ajouter que l'État a trouvé partout dans les conseils municipaux, et particulièrement à Paris, une aide intelligente et active.

Ce sont là quelques actes pris parmi beaucoup d'autres. Citons encore, pour donner une idée

1. 12 millions en 1881.

du rapport placé en tête de la statistique et dont la chaleur de ton contraste avec le style ordinaire des documents administratifs, les lignes suivantes qui nous paraissent caractéristiques : « Il faut avoir vu nos locaux il y a dix ans pour se faire une juste idée de leur indigence. Tout nous manquait... A la longue, les maîtres les plus résolus finirent par se lasser et, après avoir dépensé dans une attente toujours vaine leurs désirs et jusqu'à leurs regrets, ils renoncèrent à l'espoir de former des élèves et se résignèrent à vivre d'expédients, renfermés dans leurs propres travaux... Le talent chez plusieurs, le génie chez quelques-uns, forçaient tous les obstacles, et pendant de longues années encore notre pays se maintint *quand même* à son rang... Serait-il juste cependant d'ériger en système l'indifférence et la pauvreté? A ce compte, je craindrais de voir s'épuiser notre veine, et ce n'est pas sans un grave souci que nous pouvons voir disparaître certains hommes dont les pareils sont trop longs à venir. C'est aux successeurs de ces hommes éminents, pour qui nous n'aurons jamais assez de respect et de soins, qu'il nous faudrait songer; ce sont leurs disciples qu'il nous faut servir avec une ardente sollicitude et sans nous lasser; car notre pays s'est comporté, pendant un trop long temps, à la manière de ces

héritiers qui ont reçu en naissant un grand nom avec de grands biens, et que la misère surprend un jour parce qu'ils n'ont pas su prévoir que leur fortune n'était pas inépuisable et que le nom même peut périr, si on ne le continue par des œuvres[1]. »

Cependant on se tromperait si l'on croyait qu'à prix d'argent il soit aisé d'effacer les conséquences d'une incurie de trente ans. Il faudra longtemps encore poursuivre et développer ces patriotiques mesures pour regagner les années perdues. D'ailleurs les autres nations sont entrées avec nous ou avant nous dans la même voie : une véritable émulation règne parmi tous les peuples civilisés de l'Europe, à qui dotera plus généreusement et installera sur un meilleur pied universités, laboratoires, bibliothèques. La seule université de Leipzig, en 1874 et 1875, avait un budget annuel de 2 millions, sans compter les rétributions des étudiants. L'université de Vienne présente un ensemble de 370 cours. Un seul laboratoire de chimie, à Berlin, a coûté 1 200 000 francs. La crainte d'en faire trop est

1. Rien n'empêche aujourd'hui de faire connaître l'auteur de ces lignes : c'est M. Armand Du Mesnil. Je suis heureux de prononcer le nom de cet ouvrier de la première heure, qui, dans les temps les plus difficiles, n'a pas désespéré de l'avenir de notre haut enseignement.

donc prématurée. Plus d'une mesure nécessaire reste à prendre : il reste, par exemple, à écarter des salles de cours le public désœuvré qui en encombre les bancs au détriment, et l'on peut dire aux dépens des élèves. Les bibliothèques des facultés ne sont pas encore partout accessibles aux étudiants : il faudrait aussi trouver le moyen de mettre les auditeurs en rapport plus fréquent et plus familier avec le maître, de manière à augmenter son influence morale et à raviver quelque chose de l'ancien esprit qui faisait une seule et même corporation des professeurs et des étudiants.

Enfin, il serait important de mettre les diverses parties de notre enseignement supérieur en contact les unes avec les autres. On a formé de bons rouages; mais comme ils ne se rejoignent pas, l'effet utile est à peu près perdu. Un cours de grec moderne à l'École des langues orientales sert à tout le monde, excepté aux élèves de l'École normale qui vont à Athènes. Une portion de notre haut enseignement est surtout à l'usage des étrangers. Il n'est pas de professeur au Collège de France et à la Sorbonne qui ne signe tous les ans un certain nombre de certificats d'assiduité qui lui sont demandés par des étrangers ayant suivi le cours. Jamais auditeur français n'a fait pareille demande. Le certificat ne

lui servant à rien, il se dispense de le prendre, et par une association d'idées trop naturelle, volontiers aussi il se dispense du cours.

Nous ne pouvons songer à entrer dans plus de détails. Signalons cependant encore deux points. Un long repos déshabitue de la vie active même les esprits les mieux trempés. Il est intéressant de comparer à ce point de vue les vœux des différentes facultés qu'on avait consultées en 1875 sur les améliorations à faire. Quelques-unes déclarent qu'elles ne souhaitent rien. Si elles acceptent les maîtres de conférences, c'est pour partager le fardeau des examens. Il y a là de quoi faire réfléchir ceux qui pensent que, pour relever l'instruction supérieure, il suffirait de proclamer l'autonomie des facultés.

Un autre danger, assez inattendu, dont il faut nous défier, c'est le contentement de nous-mêmes, qui, après une éclipse passagère, menace déjà de renaître. On a vu plus haut l'aveu généreux des négligences et des omissions du passé; mais telle est la force de l'habitude que déjà sur un autre point l'ancien optimisme reparaît. Je ne serais pas étonné si d'ici à quelque temps je lisais dans les journaux que notre enseignement à ses trois degrés, malgré quelques lacunes, est et sera toujours le premier du monde. On a entendu récemment semblable déclaration à la

tribune pour notre instruction secondaire ; l'Europe et l'exposition universelle étaient prises à témoin. Qui aurait jamais pensé que de telles affirmations reparaîtraient si vite? Comment, après un pareil éloge, pourra-t-on proposer des améliorations? Ce retour d'un ancien défaut est, nous le croyons, un véritable péril. Parce que la fortune se lasse enfin de nous être contraire, oublierons-nous ses leçons et prendrons-nous, sans qu'il nous souvienne de rien, pour l'expression de la vérité l'assentiment d'étrangers qui, venus en un jour de fête, s'abstenaient de nous contredire, comme des gens bien élevés chez un hôte sympathique? Il y faut faire attention : telle parole qui, dans la bouche de celui qui distribue les louanges, est seulement un encouragement à bien faire, devient pour d'autres une raison de se refuser à tout progrès.

Nous n'ajouterons plus qu'un mot pour finir. On peut compter les époques de notre histoire où la France ait eu à la fois le pouvoir et la volonté de s'occuper de son instruction publique : 1789, 1830, 1848, 1872 ont été jusqu'à présent ces rares et fugitifs moments. Chaque fois la fatalité ou les rivalités des partis ont déjoué les espérances, rendu stériles les efforts. Ce qu'on demande aujourd'hui n'est pas autre chose que

ce que demandaient, il y a quarante ans, les Renouard, les Rémusat, les Delessert, les Cousin, les Guizot. Si nous paraissons plus hardis, ce n'est pas que les exigences aient augmenté, mais c'est que les adversaires sont devenus moins traitables. Ils revendiquent aujourd'hui comme leur ce qu'autrefois ils déclaraient bien haut laisser en dehors de leur ambition, et ils se plaignent d'être dépouillés ou opprimés quand l'État fait valoir des droits qu'il avait, jusque-là, exercés sans contestation sous tous les régimes. Nous sommes déjà loin du temps où M. Charles Lenormant écrivait dans *le Correspondant* que l'instruction supérieure, à la différence de l'instruction secondaire, devait appartenir exclusivement à l'État. On a vu récemment, par les prétentions de l'université libre d'Angers, jusqu'où pouvait conduire cet esprit de constant empiétement. Les congrégations ont obtenu des républiques de 1848 et de 1870 ce qu'elles n'avaient pu arracher ni à la faiblesse de Marie de Médicis, ni à la vieillesse de Louis XIV, ni à la condescendance de Louis XVIII. Il est temps que l'État reprenne conscience de ses droits et qu'il ressaisisse avec fermeté ce qu'il n'aurait jamais dû laisser échapper de ses mains. Mais le plus sûr moyen de faire reconnaître et désirer son autorité c'est

encore d'effectuer toutes les créations utiles que la France attend vainement depuis trois quarts de siècle : on ne convertit pas ses adversaires, mais le pays, pris en masse, est juste, il sait ce qu'on fait pour lui, et de tous les services rendus, celui qui frappe le plus les esprits, celui qu'on oublie le moins, c'est la main tendue à l'enfance et à la jeunesse.

COUP D'ŒIL SUR NOS LYCÉES

Je n'avais pas vu nos lycées depuis vingt et quelques années, quand j'y suis rentré, il y a trois ans, à l'occasion de quelques tournées faites en province. En les revoyant, j'étais partagé entre deux impressions. D'un côté, je reconnaissais les vieilles maisons où j'avais passé mon enfance comme élève, et ma jeunesse comme professeur. Les murs étaient un peu plus noirs, les escaliers plus usés, les dortoirs plus délabrés, les réfectoires plus imprégnés de cette odeur lourde qui rappelle l'hôpital et la prison. Mais, d'un autre côté, la population ne paraissait plus être la même. — Quels sont ces élèves qui portent un costume à part? demandais-je à un proviseur. — Ce sont les apprentis de l'école d'horlogerie. Nous leur donnons l'hospitalité au lycée. — Et les autres en pantalon rouge? — Ce sont les enfants de troupe : ils suivent la classe primaire. — Pourquoi ceux-ci se mettent-ils à part au moment d'aller en classe? — C'est l'enseignement spécial.

La population, qui déjà de mon temps se divisait en un certain nombre de catégories, car les grandes écoles du gouvernement font sentir leur action par avance, est aujourd'hui de plus en plus mélangée. L'enseignement spécial, à lui seul, en forme les deux cinquièmes. Dans la plupart des lycées, soit nécessité, soit parti pris, le mélange n'est pas seulement dans les cours : il est dans les salles d'études.

A quelles causes est due cette confusion? La première est tout simplement le manque d'argent. Nous reconnaissons ici l'habile direction des chefs qui, en 1850, étaient à la tête du parti catholique. Ils n'ont pas porté une main violente sur l'Université : mais ils étaient consolés d'avance, si elle venait à mourir de mauvais traitements. On connaît ces règlements de voirie qui défendent les réparations dans les édifices destinés à disparaître. Pendant vingt ans, tandis que tout se transformait au dehors, ils l'ont obligée de vivre dans ses vieux murs, sur son ancienne et insuffisante part de budget. Les enseignements nombreux que le progrès des temps imposait, on était obligé de les abriter coûte que coûte dans l'enceinte du collège classique. Pour tout ce qui dépassait le niveau de l'instruction primaire, une seule maison s'offrait : le collège. Les proviseurs, témoins de ce mélange,

croyaient bien faire en l'augmentant. Quelquefois les prescriptions officielles, obéissant à une fausse inspiration démocratique, le recommandaient.

Le délabrement des lycées frappe encore plus vivement les yeux, quand on sort, comme cela m'est arrivé, d'une de ces écoles primaires modèles que nos villes, pour leur honneur, font élever depuis cinq ou six ans. Là, tout est reluisant neuf : les élèves placés deux à deux, ou chacun ayant sa table; les murs couverts de cartes, de plans, de tableaux d'histoire naturelle; l'instituteur mieux payé, plus considéré, plus libre de ses mouvements que nos maîtres élémentaires du lycée. Singulier déplacement des choses! On a autrefois introduit les classes primaires dans nos collèges à cause du dénûment des écoles communales. Quel progrès pour les élèves du lycée, pour ceux de nos facultés, quand ils seront installés comme le sont les enfants de l'école primaire!

Les yeux s'habituent aux ruines; la gêne avec le temps n'est plus sentie. Beaucoup de nos proviseurs sont enchantés de leur lycée. J'en ai vu un si habitué à avoir des classes sans jour, qu'ayant à construire récemment des salles nouvelles, il a pris toutes les précautions pour y faire régner l'obscurité convenable. « Vous ne

connaissez pas nos élèves! s'ils pouvaient voir ce qui se passe dans la rue... » L'administration centrale envoie des cartes, des tableaux : on les met dans une armoire chez le proviseur. Des livres sont adressés à la bibliothèque des professeurs : ils sont placés sur les rayons; mais dans la salle décorée du nom de bibliothèque, vous chercheriez vainement trace d'une installation permettant d'y passer une heure.

Je n'ai indiqué jusqu'à présent que le côté le plus apparent et le moins profond du mal. Une partie de la clientèle de nos lycées les a délaissés peu à peu. Beaucoup de familles ont cherché des maisons d'extérieur plus engageant. Les leçons n'y étaient peut-être pas aussi savantes : mais en échange on se promettait de belles relations, des maîtres plus insinuants, une surveillance plus intime, et d'ailleurs le succès au baccalauréat, aux écoles, ne faisait-il pas, dans ces maisons, l'objet d'un entraînement particulier? Ainsi s'est accomplie dans la société française une sorte de décomposition : je ne crois pas qu'un corps social puisse indéfiniment remplacer celles de ses parties qui s'en détachent. Il y a une somme de traditions et de culture héréditaire qui doit se fondre et se combiner avec les qualités apportées par les meilleurs d'entre les nouveaux venus. Malgré de louables excep-

tions, un déchet intellectuel et moral ne pouvait manquer d'être la conséquence de cette défection d'une partie de la société.

Je me hâte de dire qu'à ce mal il n'y a pas de remède possible par mesures coercitives. La liberté du père, ou plutôt de la mère de famille, se déroberait à tous les *Compelle intrare*. Le seul moyen d'assurer à l'enseignement de l'État sa juste prépondérance, c'est d'abord de lui restituer largement et au plus tôt ce que la parcimonie intéressée des gouvernements précédents lui avait refusé. C'est ensuite de hausser le niveau littéraire et scientifique de l'instruction. Moitié par politique, moitié par la pente naturelle de leur esprit, ceux qui avaient préparé le succès de l'enseignement libre, et qui tenaient dans leurs mains le gouvernement de l'Université, avaient eu soin de rendre l'instruction plus mécanique, les examens plus superficiels, et ils s'étaient préoccupés aussi peu que possible de la préparation du personnel enseignant.

Mais un parti ne réussit pas seulement par son habileté : il doit encore ses avantages aux erreurs et aux fautes de ses adversaires. L'Université, en présence de la concurrence de l'enseignement libre, n'a pas toujours vu quel était pour elle le meilleur terrain de résistance. Je dirai, avec une franchise qui ne peut être sus-

pecte dans ma bouche, quelles ont été, à mon avis, les fautes et les erreurs.

On peut, en premier lieu, reprocher à l'Université la prédilection qu'elle a eue longtemps, et que peut-être elle garde encore au fond de son cœur, pour l'internat. S'il lui a été si difficile de soutenir la lutte sur tous les points, de multiplier les établissements à mesure que des raisons locales ou le besoin d'enseignements nouveaux le rendaient souhaitable, c'est qu'elle traîne partout après elle ce lourd *impedimentum* qui rend la fondation d'un lycée chose si difficile[1].

Sans doute le temps n'est plus où l'Université présentait l'internat comme l'idéal de l'éducation et le recommandait à ce titre aux familles. Le langage qu'elle tient aujourd'hui est différent. L'internat lui est imposé par les mœurs, elle le subit comme une nécessité. Cependant on peut se demander si, même à l'heure actuelle, elle ne continue pas à l'étendre, simplement par tradition et par habitude, ou encore par l'exécution des anciens règlements.

Pourquoi toutes nos villes un peu importantes veulent-elles posséder un lycée? apparemment c'est pour avoir les meilleurs professeurs, pour

1. Voir sur cette question la belle étude de M. Bersot: De l'abus des grands collèges (*Morale et politique*, p. 184).

assurer aux jeunes gens une bonne instruction, une solide préparation aux écoles. Qu'aux villes qui demandent un lycée l'État impose l'obligation de supporter une partie de la dépense, rien de plus légitime et de plus naturel. On comprend donc fort bien que le ministère réclame d'elles une bonne installation des classes, des laboratoires pourvus de l'outillage le plus perfectionné, de belles collections scientifiques. On comprend même qu'il leur impose la création de certaines chaires et qu'il les associe à la rétribution du personnel. Au lieu de cela, que fait l'administration de l'Université? C'est à l'aménagement de dortoirs et de réfectoires que s'emploient les ressources et la bonne volonté des villes[1]. J'ai vu récemment un lycée dont la reconstruction a déjà coûté un million : cependant il n'y a encore de bâties que la chapelle et l'aile de l'édifice qui contient les appartements du proviseur, du censeur et de l'économe.

L'administration répond qu'il faut que les choses soient ainsi à cause des élèves du dehors.

1. L'article 73 de la loi du 15 mars 1850 dit que toute ville demandant la création d'un lycée « devra faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments. » Un arrêté du 21 avril 1860, interprétant cet article, exige des villes le mobilier pour un pensionnat de 240 internes.

Mais n'est-ce pas elle qui a créé et qui continue de développer les habitudes et les mœurs qu'elle allègue pour se défendre? Chez quelle autre nation voit-on que l'État se charge de loger, d'habiller et de nourrir les jeunes gens qui suivent les leçons de ses collèges? cependant, dans les pays qui sont au premier rang en Europe, les collèges manquent-ils d'élèves? l'instruction est-elle moins répandue? la jeunesse est-elle inférieure à la nôtre pour l'éducation et pour les bonnes mœurs? est-elle moins éclairée, moins libérale, moins apte à se conduire, moins capable de prendre part à la vie politique? La vérité est que, chez nous, les jeunes gens du dehors sont internes parce que l'administration universitaire le veut et le désire. Une fois les 200 ou 240 lits réglementaires installés, on s'applique à les remplir. Des bourses d'internes sont imposées de fondation au conseil général du département. Le proviseur déploie un art regrettable, mais d'après lequel il est plus ou moins bien noté, à faire naître l'habitude de l'internat dans les pays où elle n'existe pas, et il ruine l'hospitalité des familles et celle des pensionnats privés par les garanties apparentes dont se décore l'hospitalité du lycée. Si l'Université regrette l'internat, qu'elle commence par ne plus l'étendre! Mais on en est si loin, que nous avons

vu ces jours-ci même se fonder à Paris le lycée Janson de Sailly, destiné à recevoir 400 internes[1], et que nous voyons en ce moment s'établir l'internat officiel des filles. Allons-nous réellement avoir le pendant féminin de notre personnel de proviseurs, de censeurs et de maîtres d'étude? L'Université va-t-elle assumer pareille responsabilité? verrons-nous la tenue et les habitudes de nos lycéens se reproduire chez leurs sœurs? Une loi excellente en soi a été compromise par le germe de l'internat qui y a été déposé[2].

Voyons maintenant l'organisation d'une de ces maisons. Les choses n'ont pas beaucoup changé depuis trente ans, si j'en crois la brochure d'un homme de cœur que les circonstances ont mis à même de les observer de près. Je transcris la page suivante, où ceux de mes lecteurs qui ont

1. Ce lycée, d'après les devis officiels, coûtera onze millions : juste la moitié de ce que doit coûter la reconstruction de la Faculté des lettres et des sciences.

2. Une sorte d'émulation règne en ce moment parmi nos municipalités pour la fondation de lycées ou de collèges de jeunes filles. Rien n'est plus louable et plus digne d'être encouragé. Mais la demande d'autorisation, qu'accompagne presque toujours une demande de subvention, porte habituellement ces mots, qui viennent comme une addition qui s'entend de soi : « avec annexe d'internat ». Évidemment ces villes croient bien faire et pensent aller au-devant des désirs du ministre. On a soin d'ajouter que des bourses d'internes seront accordées par les conseils généraux et municipaux.

passé par ce régime retrouveront des impressions de jeunesse.

« Le tambour annonce la récréation. Dans une salle d'étude, des enfants de douze ans, assis et immobiles depuis deux heures, se lèvent au coup de clef du maître et attendent en silence. Nouveau coup de clef, — ils se mettent en rang, — troisième signal, — ils franchissent la porte et descendent dans la cour, en silence toujours, parfois même, quand le maître est un raffiné, les bras croisés. Le maître fait faire halte, rectifie les rangs, donne enfin le signal : on se disperse. — Combien a-t-il fallu de retenues et en faut-il encore chaque jour pour en arriver là[1] ? »

Le reste est à l'avenant : c'est toujours « ce régime à la fois monacal et militaire, ces longues heures d'immobilité et de silence, ces mouvements réglés et uniformes, ces marches en files, ces punitions pour la moindre infraction, cette rudesse dans la réprimande et ce caractère humiliant des châtiments, cette habitude systématique de donner toujours tort à l'enfant et de le punir, s'il proteste contre l'arbitraire. » Le lycée qui doit aujourd'hui préparer des citoyens

1. Ad. Adam. *Notes sur l'administration d'un lycée*. Cette brochure, où les améliorations qu'on peut introduire dans l'internat, sont exposées avec conviction, fait honneur à son auteur, qui est aujourd'hui proviseur d'un lycée.

pour une démocratie libre et laïque a conservé le régime du collège d'autrefois, qui façonnait des ouailles pour l'église et des sujets pour la monarchie. Il y faut bien penser : nous continuons seuls dans cette voie. Les autres nations, qui y étaient plus ou moins engagées comme nous, en sont sorties ou en sortent au plus vite. Ailleurs on s'attache à développer l'initiative de l'enfant; l'objet de l'éducation est de rendre par degrés les maîtres inutiles, la liberté est le but vers lequel on conduit l'élève par des transitions sagement ménagées. Pendant ce temps nous en sommes restés à un système qui ne laisse à l'écolier, quel que soit son âge, quelle que soit la confiance que par son caractère et sa conduite il ait méritée, ni la répartition de son temps, ni le droit de s'isoler, ni l'emploi de ses heures de loisir, ni rien de ce qui constitue la liberté et la responsabilité. Au fond, le principe catholique que l'homme est naturellement vicieux et qu'il a besoin d'être surveillé à toute heure et réprimé, domine cette éducation, même alors que la foi s'en est retirée. La défiance de l'enfant est la marque de l'éducation cléricale : c'est un principe que dans mes pérégrinations scolaires j'ai pu vérifier plus d'une fois.

Depuis quelque temps la vogue est aux lycées situés à la campagne. Lyon, Marseille, Bordeaux

sont entrés dans cette voie; Paris, qui en a déjà un, se propose d'en fonder deux autres. Assurément l'internat y sera moins maussade, surtout si les champs ne servent pas simplement de décor. — Le proviseur d'une grande ville, pour atténuer l'impression que me faisait la vue de son lycée, me vantait son petit collège situé à la campagne; il m'en montrait la photographie, où l'on voyait des terrasses disposées par étages, des massifs de verdure. — Et vous laissez, lui dis-je, les élèves user librement de cet espace? — Sans doute, me dit avec un peu d'hésitation le consciencieux fonctionnaire, de temps à autre nous les changeons de terrasse. — Ils peuvent se promener dans ces taillis? — Certainement... quand ils reçoivent la visite de leurs parents. Ah! on voit bien que vous ne connaissez pas nos élèves! Si on les laissait sans surveillance... » Telle est la force de l'habitude : l'administration universitaire transporte à la campagne les tristes préaux des villes; les règlements et les défenses élèvent autour des enfants des murs imaginaires. Si l'on veut que ces lycées soient moins pesants que les autres, qu'on y adopte donc aussi une autre manière de traiter la jeunesse[1]!

1. « Ma vie n'a point été différente de celle des autres hommes; j'ai eu mes chagrins, mes déceptions, et souvent j'ai porté plus que mon faix; mais le regret des temps du collège ne m'a jamais

Les ministères se succèdent chez nous, de plus en plus avancés : toutes les améliorations, toutes les réformes, toutes les libertés sont à l'ordre du jour. Le pauvre interne seul voit son sort rester le même. On l'invite à fêter le 14 juillet; je comprends bien que c'est à cause des droits dont il jouira plus tard : mais en quoi la condition actuelle du collégien a-t-elle gagné en liberté, en dignité, depuis cent ans? Si ses aînés, si les anciens élèves des jésuites, au collège Louis-le-Grand, pouvaient renaître et visiter les cours, les salles de classe et d'études, ils retrouveraient dans le même état la maison où s'est tristement passée leur jeunesse : mais ils ne voudraient pas d'un régime qui à la claustration d'autrefois ajoute la rudesse du régiment et la discipline de la caserne.

On sait comment l'Université justifie la sujétion à laquelle elle réduit ses élèves. Il est nécessaire d'apprendre à obéir pour savoir commander.

visité; au contraire, cette époque de ma vie ne m'a laissé que des souvenirs lamentables ; encore à l'heure qu'il est, je ne puis voir passer une bande de lycéens sans être pris de tristesse, et lorsque par hasard je rêve que je suis rentré au collège, je me réveille avec un battement de cœur. » (Maxime Du Camp, *Souvenirs littéraires.*)— Parmi ceux qui ont connu l'internat, beaucoup retrouveront dans ces lignes leurs propres impressions. Comparer le souvenir cordial et touchant gardé à Eton par le poète anglais Gray.

Pare ut imperes. Telle était, en effet, la pensée du restaurateur de nos collèges, qui en voulait former autant de pépinières de l'école militaire. Mais même dans l'état militaire, le silence et les mouvements en rang ne sont pas tout. Il faut encore l'esprit qui sait se diriger et se décider à propos, le coup d'œil et l'initiative, la force de caractère qui résiste aux entraînements, l'énergie qui accepte volontairement une tâche difficile et la fait accepter à d'autres : où ces qualités trouvent-elles leur emploi dans l'internat? qui ne sait au contraire que l'inaction abolit les meilleures facultés? Mais puisque j'ai parlé d'obéissance, je veux encore ici céder la parole à quelqu'un qui ne juge pas de l'internat comme moi d'après ses souvenirs, mais qui en a la vue immédiate sous les yeux : « Les punitions irritent celui qu'elles atteignent et engendrent les punitions. Les élèves se fatiguent; une irritation sourde les prend, doublée de mépris contre le régime lui-même et contre ceux qui l'appliquent. Le désordre leur fournit un moyen de se venger ou du moins de se détendre les nerfs : ils font du désordre partout où s'offre une chance d'en faire impunément. S'il faut mentir pour y réussir, ils mentent. Au besoin même ils déguisent leur hostilité sous un masque de déférence et d'affection. Aucun stratagème, s'il permet de préparer un mau-

vais coup et d'en esquiver les conséquences, ne saurait être déshonorant. Bientôt il suffit qu'un acte soit interdit par l'autorité pour qu'il y ait gloire à le commettre[1] ».

Nos lycées jettent donc tous les ans dans la société une génération qui présente en raccourci l'image de la France; elle a été formée par l'autorité absolue, elle aspire de toutes ses forces à l'indépendance, et elle manque des mœurs de la liberté. Ainsi s'expliquent beaucoup d'événements de notre histoire. Nul gouvernement, mais la République moins que tout autre, ne doit désirer que ce flot continue de grossir.

Ce qu'il faut donc souhaiter avant tout à l'Université, c'est la multiplication des externats[2]. Il n'est plus nécessaire, dès lors, de compter par millions : fondation, administration, direction

1. A. Adam. *Notes sur l'administration d'un lycée.* — « La grande vertu du collège est la camaraderie, qui comprend la solidarité entre élèves et la haine du maître. » Bersot, *Essais de philosophie et de morale*, p. 92.

2. « Lorsque, dans une excellente intention, par le désir de procurer de l'air et de l'exercice aux enfants qui en ont tant besoin, on propose de transporter les lycées en pleine campagne, on oublie la nature de l'éducation laïque, qui laisse les enfants en contact perpétuel avec les parents; on suppose que, pour visiter leurs enfants, pour consulter l'administration et les professeurs sur leurs études et leur conduite, pour les prendre aux jours de congé, les parents ont assez de loisir ou de fortune, ce qui n'est généralement pas. » Bersot, *Études et discours*, p. 129.

des études, tout devient plus facile. Chacun de ces établissements pourra s'adapter aux mœurs et aux besoins de la ville ou du quartier où il sera placé. Il est vrai que pour cela une plus grande liberté devra être laissée aux proviseurs. Je suis amené ainsi à parler d'un second et non moins grave défaut dont souffre l'Université, et dont la première responsabilité doit remonter également à ses fondateurs.

Nous avons un système d'administration et de contrôle qui est peut-être excellent pour empêcher les abus, mais qui, du même coup, arrête toute initiative utile. Un proviseur n'a pas le droit, je ne dis pas de prendre un professeur, mais d'attacher un garçon supplémentaire à la cuisine de son lycée, sans avoir d'abord adressé aux autorités supérieures une demande qui va de l'inspecteur d'académie au recteur, du recteur au ministre, pour être ensuite accueillie ou rejetée par un sous-chef de bureau. En effet, il est de règle qu'aucune dépense ne peut être engagée sans approbation de l'autorité centrale. Toutes les demandes relatives à l'instruction, à l'administration, à l'aménagement, s'en vont à Paris. C'est un employé du ministère qui est le juge des besoins de nos lycées : il les apprécie, non d'après la vue immédiate des choses, mais

d'après un dossier qui va grossissant de main en main, sans qu'à l'accroissement du volume corresponde une augmentation des lumières. On peut pressentir ce qu'il advient de ces demandes. Il y a des natures d'élite chez qui l'habitude des affaires n'émousse pas le désir du bien; mais ce sont, on le sait, les exceptions. Chez la plupart, le maniement de beaucoup d'affaires du même genre produit une philosophie voisine de l'indifférence, ou développe une virtuosité qui considère l'administration comme existant pour elle-même. L'employé, saturé de demandes, obligé lui-même d'en référer à ses chefs, ne songe qu'à se mettre à l'abri : si la réclamation est seule de son espèce, pourquoi accorder à l'un ce qui n'est pas nécessaire aux autres? Si la même demande arrive de toutes parts, raison de plus pour ne pas accorder à l'un ce qu'il faudrait donner à tous.

C'est ainsi que la bonne volonté se perd : la crainte d'être rebuté arrête à leur naissance les demandes les plus utiles, et, peu à peu, en ôte jusqu'à l'idée. Les hommes qui ont le sentiment de leur valeur hésitent à accepter des fonctions où l'on ne peut rien faire de soi-même, en sorte que celles-ci finissent par aller aux mains des simples bureaucrates.

En matière d'instruction et de discipline, nous

retrouvons le même système. Une innovation, fût-elle la plus modeste ou la mieux imaginée, peut déplaire à l'inspecteur d'académie ou au recteur. Quand même elle aurait été approuvée de ceux-ci, elle ne trouvera peut-être pas grâce devant l'inspection générale, qui n'a pas toujours le temps d'écouter les explications, et qui, d'ailleurs, est là pour faire prévaloir les idées d'unité. C'est ainsi que la centralisation a peu à peu réduit les proviseurs, qui devraient être les véritables chefs de l'instruction secondaire, à n'être que des agents de transmission. J'en ai vu un certain nombre : trop souvent j'ai trouvé, à la place de convictions personnelles, un empressement à demander des directions, qui, soit qu'il fût sincère, soit qu'il fût adopté pour la circonstance, m'a semblé parler également contre le système.

Mais là ne se borne pas le mal, car il est dans la nature de la centralisation d'aller toujours en s'accusant davantage. Après que les directeurs de nos lycées se sont trop fidèlement pliés au rôle qu'on leur imposait, l'administration arguë de leur manque d'initiative pour tout retenir par devers elle. Le problème se pose donc de cette façon : on ne peut attendre le progrès que de l'impulsion des hommes dont on s'est appliqué depuis trente ans à comprimer les mouve-

ments. Cette donnée montre quelle est la difficulté de la tâche. Chercher des hommes de mérite, les mettre en situation d'agir, desserrer le frein en leur faveur, telle est la seule issue que je vois à la situation où l'excès de la réglementation a conduit l'Université.

Ceci nous amène à parler des réformes qui ont été récemment opérées dans les programmes.

LES RÉFORMES DE 1880

On ne saurait en parler sans d'abord rendre hommage au patriotisme du ministre qui les a proposées, et aux intentions de l'assemblée qui les a discutées et votées. Quelles qu'aient été les divergences d'opinion, c'était partout le même désir d'accroître et d'étendre les bienfaits de l'instruction.

J'ai fait au commencement de ce volume ma profession de foi. Sur quantité de points, les réformes de 1880 contiennent des innovations depuis longtemps réclamées. Elles ont eu le mérite de provoquer dans l'Université un mouvement d'études dont témoignent les publications scolaires. Elles ont ramené vers l'enseignement secondaire, quelque peu sacrifié jusque-là, les libéralités des pouvoirs publics. Elles ont répandu partout une bonne volonté et une confiance qui rachèteraient au besoin bien des défectuosités, et sans lesquelles le plan d'études le plus parfait demeurerait stérile. Enfin la mise à exécution a demandé au corps enseignant un tel effort qu'il

serait dangereux, à l'heure actuelle, de rien exiger de nouveau.

Mais toutes ces raisons, qui s'appliquent à la situation présente, ne doivent pas nous interdire de penser à l'avenir. Je m'adresse en ce moment aux chefs de l'Université, à ceux qui ont le devoir de songer au lendemain, et j'appelle leur attention sur les difficultés qui pourront se produire dans un temps plus ou moins rapproché. Mieux vaut y avoir réfléchi par avance : à l'heure où elles se feront sentir, on ne sera pas tenté de les attribuer au hasard. J'espère même qu'on aura eu le temps de prendre des mesures pour les prévenir ou pour les atténuer.

L'idée première de la réforme était une idée unitaire. L'enseignement secondaire, tel qu'il devait être organisé, se présentait comme une sorte de construction à trois étages, par laquelle passait l'ensemble de la jeunesse de nos collèges. Chaque étage conduisait au suivant par un cours de trois années d'études. Mais tous les élèves n'étaient pas destinés à monter jusqu'au sommet. Les uns, s'arrêtant après trois ans, avaient reçu un solide enseignement primaire, et quittaient le lycée à l'âge de douze ans. D'autres, continuant jusqu'à quinze, recevaient un enseignement intermédiaire accompagné de latin. Enfin l'élite, entre quinze et dix-huit ans, faisait des études

classiques, qui étaient couronnées en philosophie par une dernière année de sciences. Telle est cette construction, qui, en sa symétrie, ne manque pas d'une certaine élégance géométrique.

Je n'ai pas à juger ici un système qui n'a pas été adopté. Les raisons qui m'empêchent de l'approuver ressortent assez de toutes les pages de ce livre. Mais si la théorie des trois étages, ou, comme elle s'est appelée un instant, des trois cycles, n'a point prévalu, il en a néanmoins pénétré une bonne partie dans les nouveaux programmes. Les rédacteurs de ces programmes ont voulu, du même coup, faire droit aux critiques de ceux qui trouvaient l'enseignement classique trop superficiel, contenter les utilitaires qui se plaignent qu'on donne trop de temps au grec et au latin, et satisfaire les partisans de l'éducation harmonique, mi-partie composée de sciences et de lettres. Ils ont donc cédé à des courants divers qui s'étaient déjà mêlés une première fois dans la célèbre circulaire de M. Jules Simon.

Ce mélange amènera des difficultés qui ne me paraissent pas insurmontables, mais qui ont besoin d'être signalées et suivies de près. D'une part, on demande à nos professeurs des exercices oraux, de longues explications, des ouvrages vus en entier, des interrogations fréquentes, un enseignement plus vivant, une action plus directe

sur les élèves; et d'autre part l'étude de l'antiquité est retardée de deux ans, sans que dans les années qui restent il ait été possible d'augmenter le temps qui lui est consacré. Aussi longtemps que les élèves qui commencent leurs études sous le nouveau système en seront aux éléments, l'inconvénient que je signale ne sera pas sensible; mais je crains qu'il ne se fasse sentir de plus en plus à mesure qu'ils avanceront dans les hautes classes. Vers 1886 et 1887 on pourra dire que le nouveau plan d'études a été expérimenté.

Inviter les élèves à composer eux-mêmes, d'après les textes qu'ils ont lus, leur vocabulaire et leur grammaire; remplacer les thèmes écrits par des exercices instantanés, faits en classe, et la correction de quelques versions par la traduction de chants entiers de l'*Énéide* et de l'*Iliade*, par la lecture de livres entiers de Tite-Live et de Xénophon, ce sont là, on l'a vu, les méthodes allemandes, méthodes nullement abréviatives, mais méthodes discursives et scientifiques, nées dans un pays et dans un temps où les études philologiques, représentées par des hommes éminents, étaient en plein développement et jouissaient d'une considération incontestée; mais réduire le temps des études latines à six ans, celui des études grecques à quatre ans, c'est perdre de vue l'exemple de l'Allemagne, qui emploie au même objet neuf et

sept ans, pour s'en aller sur les brisées de la Belgique et de tous les pays où l'enseignement classique est sans honneur et sans force. L'école utilitaire, par une confusion qui se comprend si l'on se met à son point de vue, entendant parler de meilleures méthodes, a pensé qu'elles devaient demander moins de temps, et elle a pris la principale part à une réforme où elle appréciait surtout les retranchements et les suppressions.

Un moyen de compenser la perte de deux ans d'études classiques eût été de regagner par l'intensité et par la répétition de l'effort ce qu'on réduisait sur la durée. Mais si toute mesure destinée à diminuer les études classiques était sûre de rallier l'assentiment du plus grand nombre, toute tentative pour les fortifier, de quelque nature qu'elle fût, se heurtait aux refus des uns, aux hésitations ou aux réclamations des autres. Volontiers on accueillait l'idée d'études classiques plus solides, moins bornées à des exercices de grammaire et de rhétorique : mais ce qu'il eût fallu faire pour suivre l'Allemagne dans cette voie, on ne le voulait ou on ne le pouvait pas. C'est ainsi qu'on est arrivé à inscrire, dans la classe de rhétorique, en regard du programme le plus chargé, un nombre d'heures évidemment insuffisant : quatre heures pour le latin, quatre

heures pour le grec, la moitié de ce qu'y donne l'Allemagne.

Cette disproportion entre le but et les moyens est faite pour appeler l'attention des chefs de l'Université. A cette difficulté s'en vient joindre une autre.

On reprochait naguère à l'Université d'imposer aux élèves les exercices littéraires où elle-même elle excelle, et d'élever nos collégiens comme si l'École normale était le but commun de toute la jeunesse. « C'est à croire, disait M. Bersot, que les professeurs ne sont pas faits pour l'enseignement, mais que l'enseignement est fait pour faire des professeurs[1]. » Ce reproche, juste autrefois, ne pourra plus être adressé aux programmes; mais n'est-on pas cette fois tombé dans l'excès opposé et n'a-t-on pas perdu de vue une nécessité qui s'imposera toujours aux chefs de l'Université, je veux dire la nécessité d'assurer dans l'avenir le renouvellement du personnel enseignant? Vers 1886, quelques-uns des jeunes gens formés sous le nouveau système songeront à se préparer à l'École normale. Qu'arrivera-t-il alors? où trouveront-ils le moyen de compléter une préparation imparfaite, acquise en un cours d'études insuffisant? On peut prendre son parti

1 *De l'Enseignement classique en France.*

d'une instruction superficielle chez les élèves. Mais chez les maîtres de la jeunesse, le demi-savoir serait un péril et une calamité ! Qui voudrait installer dans nos chaires l'à peu près, les apparences de la science? Ce ne sont pas là des prévisions lointaines: en matière d'instruction, les générations se succèdent vite. Tout le monde devine ce que seraient les écoliers de tels maîtres. Les manuels, qu'on veut avec raison éloigner des classes, y règneraient plus que jamais.

Il est nécessaire d'envisager ces difficultés, non, je le répète, pour toucher à un plan d'études qui doit, en tout état de cause, être respecté, mais pour trouver les moyens d'y parer sans modifier la marche générale des classes.

J'ai entendu proposer différents remèdes. Le seul qui me paraisse efficace serait de permettre à quelques lycées de s'élever au-dessus du niveau commun.

Est-il nécessaire que tous nos établissements d'instruction publique soient mis à un régime identique? Le nouveau plan d'études est une moyenne qu'on a prise entre divers besoins sociaux. Je l'approuve comme moyenne, mais je serais fâché qu'on en fît un maximum. Je conçois donc un certain nombre de lycées qui auraient le droit et tiendraient à honneur de pousser plus loin les études classiques. Sur le nombre de ces

lycées je m'abstiens de rien déterminer : qu'il y en ait un, qu'il y en ait cinq, dix, quinze, c'est à la discussion, et plus encore, à l'expérience de le décider. La différence principale peut se résumer en un mot : deux années d'études classiques en plus. Les nouveaux exercices trouveront alors de la place. Quant à la manière d'intercaler ces deux années d'études, qu'on veuille bien s'en remettre aux hommes du métier, et qu'on laisse quelque liberté aux proviseurs.

On objectera que toute l'organisation actuelle s'oppose à ces exceptions : le concours général, les programmes du baccalauréat, l'humeur voyageuse du personnel enseignant. Mais que faudrait-il penser du concours général si, au lieu de faire monter les études, il devenait un argument pour les tenir partout abaissées au même point? Ce jour-là l'institution irait directement contre son but. Mais c'est noircir le concours et rien n'empêche qu'il ne s'adapte à cette diversité des établissements. Quant aux programmes du baccalauréat, ils devront forcément perdre de leur uniformité, le jour où cet examen deviendra, comme nous l'avons proposé, pour un certain nombre de lycées, un examen intérieur. Enfin la mobilité du personnel enseignant a été précisément favorisée par le plan identique de notre instruction secondaire : on ferait moins voyager

nos professeurs et nos proviseurs, s'ils ne devaient point partout se retrouver chez eux.

L'influence utile de quelques maisons à fortes études littéraires se ferait sentir dans tout le pays : elle profiterait aux autres lycées et jusqu'aux collèges communaux, qui auraient devant les yeux des guides et des modèles. C'est ainsi que pour l'enseignement spécial on a jugé nécessaire qu'il y eût un certain nombre d'établissements-types. N'est-ce pas là la marche de la nature et ce qu'indique l'expérience? Nous avons en France quantité de théâtres grands, moyens et petits : comprendrait-on qu'un même règlement et un même répertoire leur fussent imposés? il est bon pour tout le monde, et pour les salles de spectacle les plus modestes, qu'il y ait de grandes scènes et une Comédie-Française. Est-ce trop demander pour l'élite de notre population scolaire, qu'elle trouve en France quelques maisons qui soient les égales des colléges de Schul-pforta et d'Eton? Dans les discussions d'où est sorti le nouveau plan d'études, il a été beaucoup question des élèves de nos écoles primaires, que l'État fera passer, au moyen de bourses, dans les colléges et dans les lycées. Qu'ils soient les bienvenus! je salue en eux un futur accroissement du renom scientifique et littéraire de la France. Mais nous réduirions la valeur du présent que

nous leur offrons, si nous les appelions à participer à des études décapitées. C'est très bien de leur ouvrir les portes toutes grandes; mais il faut encore leur dire, après qu'ils sont entrés : Prenez, choisissez, ce que j'ai de meilleur est à vous!

LES FACULTÉS DES LETTRES

Si nos lycées fournissent matière à un triste retour sur le passé, que dire de nos facultés des lettres? Elles sont un témoignage éloquent de ce qu'ont pu produire cinquante ans de dénûment et d'abandon.

Le tableau que présentait naguère le plus grand nombre des facultés était celui d'un édifice inachevé dont les murs seraient seuls debout; tout ce qui rend une maison habitable absent, partout les preuves de l'indigence; en revanche, de temps à autre, chez les maîtres, des idées de luxe et de fêtes. Les examens subsistaient; mais il n'y avait, sauf exceptions, ni enseignement régulier, ni élèves; les instruments les plus nécessaires de l'étude manquaient : et cependant des leçons brillantes, quelquefois éloquentes, où était conviée la société mondaine. Il faut ajouter un dernier trait : telles qu'elles étaient, les facultés rapportaient de l'argent à l'État.

Les temps sont aujourd'hui changés. Mais plus

d'une surprise pénible attend ceux qui pénètrent dans les secrets de cette misère dorée. A Dijon, la salle de cours qui sert pour les leçons d'apparat est l'ancienne salle de l'Académie où fut proclamé le prix de J.-J. Rousseau : décorée de panneaux sculptés, de statues allégoriques, elle ne manque pas d'éclat. Mais où ai-je vu donner une partie des leçons? Dans un corridor étranglé, humide, froid et sombre, et ayant juste la place pour six personnes. A Caen, une seule et unique salle sert pour tous les exercices : il est vrai qu'elle est disposée en amphithéâtre, et qu'à mi-hauteur une sorte de moucharabie est pratiquée, où les dames viennent prendre place[1].

Mais le plus fâcheux, c'était encore la disposition morale qui correspondait à cette situation matérielle : le découragement chez quelques-uns, la seule préoccupation des travaux personnels chez d'autres, presque partout l'idée de l'élève absente. Tout cela heureusement appartient au passé : mais on oublie vite; il est bon d'en mettre quelques traits sous les yeux des jeunes gens, qui, nouveaux venus, n'ayant pas connu l'ancien état de choses, sont uniquement frappés des imperfections du présent.

Comment les hommes de bonne volonté qui,

1. Cette salle vient de s'écrouler. Les cours de la faculté des lettres ont dû être transportés à la mairie.

grâce à la libéralité des Chambres, avaient à la fois l'intention et le pouvoir d'entrer dans une voie nouvelle, devaient-ils commencer cette tâche difficile? Par où aborder une œuvre de réparation où tout était à faire? Je puis en parler librement, car je n'ai guère été que spectateur, disant quelquefois mon sentiment, mais ne prenant aux actes qu'une part indirecte.

On a pensé que le plus urgent était de donner des élèves aux facultés; qu'une fois les étudiants arrivés dans les salles de cours, les autres besoins de l'enseignement se révéleraient d'eux-mêmes. Puisque les examens et les grades restaient, il était naturel de s'en servir comme de cadres pour le recrutement des élèves. Lorsque cet auditoire serait présent dans les facultés, l'enseignement, changeant de caractère, irait de préférence s'adresser à lui. Sur la proposition de M. Waddington, à qui, quand il n'aurait pris que cette seule mesure, une place devrait rester réservée dans l'histoire de la réorganisation de nos facultés, les Chambres votèrent un crédit de 300 000 francs pour des bourses de licence et de doctorat. A ces bourses s'en vinrent ajouter quelques autres votées par les Conseils généraux et par les villes. Les maîtres répétiteurs attachés aux lycées se joignirent à ce premier fond d'auditeurs. Les bourses d'agrégation qui avaient été oubliées

d'abord, furent créées sous le ministère de M. Jules Ferry.

La supposition qu'on avait faite se trouva être juste. Dès que des élèves furent régulièrement installés dans les salles de cours, on s'aperçut, beaucoup plus clairement qu'on n'avait pu le faire jusque-là, de tout ce qui manquait aux facultés. Il fallut modifier la nature et le nombre des leçons, ouvrir les bibliothèques, écarter les oisifs qui empêchaient la familiarité des entretiens. Un but était dès lors fixé à l'enseignement. Aussi bien que les facultés de droit et de médecine, les facultés des lettres avaient désormais leur auditoire spécial de jeunes gens, auditoire, à la vérité, encore restreint, mais qui pouvait s'étendre dans l'avenir.

On fit une autre découverte : c'est que cinq ou six professeurs ne constituent pas un personnel enseignant. Pour se partager la tâche compliquée de l'instruction supérieure, pour répondre aux exigences de la science et en suivre les progrès, autant que pour alléger la charge croissante du baccalauréat, les facultés réclamèrent des adjonctions. La juste réforme qui rend les traitements indépendants du produit des examens, leur laissait pleine liberté à cet égard. Il a pu y avoir des temps où les facultés voyaient sans grand regret le nombre des chaires rester sta-

tionnaire; aujourd'hui tout enseignement nouveau est le bienvenu. Même ceux qui n'ont qu'un rapport indirect avec les examens sont utiles, car ils ajoutent au lustre et au renom de la faculté, ils contribuent au mouvement des esprits et rendent l'échange des idées plus varié et plus fécond. Il faut souhaiter que la création de cours nouveaux ne s'arrête pas. Aussi longtemps que nos facultés des Lettres ne compteront pas chacune un minimum de dix chaires, elles paraîtront incomplètes à qui connaît la diversité et le rapide progrès des études philologiques et historiques. Mais cela ne veut pas dire que chacun de ces maîtres doive verser sa science dans la tête de l'élève : la liberté pour l'élève de choisir ses cours, de s'attacher à certains professeurs, qui, en retour, multiplient leurs leçons et donnent leur temps sans compter, cette liberté est la marque distinctive de l'enseignement supérieur, partout où il est vivace et où les rapports entre maîtres et jeunes gens ne se bornent pas à ceux d'une étroite et sèche réglementation.

Quelle que soit la difficulté que l'organisation de nos facultés y oppose, on doit souhaiter que des cours payants trouvent un jour une place à côté des cours gratuits. Je ne répéterai pas ici ce que j'ai dit plus haut des cours payants qui sont la force et le nerf des universités d'Allemagne.

Quand un lecteur français voit la liste des cours délivrés par un professeur de Heidelberg ou de Leipzig, il est d'abord étonné d'une telle somme de travail. Mais tout le secret consiste dans ce fait que l'université a su accaparer à son profit l'activité scientifique du professeur, tandis que chez nous une organisation défectueuse en laisse échapper une bonne partie. Beaucoup de nos professeurs de facultés, qui regardent trois ou quatre heures de leçons comme le maximum que comportent les forces humaines, trouvent l'énergie et le temps nécessaires pour faire des cours municipaux ou donner des leçons dans des écoles spéciales. L'effort est à peu de chose près le même dans les deux pays : mais d'une part c'est un travail concentré sur un même point et rétribué par un seul corps, de l'autre un travail fragmentaire et dispersé.

Après avoir servi à la reconstruction des hautes études, les examens et les grades pourraient, si l'on n'y prenait garde, en arrêter le développement. Nos facultés des Lettres ont aujourd'hui des auditeurs assidus et réguliers ; mais ces auditeurs ne sont pas encore des étudiants : ce sont des candidats. Ils en portent le nom ; ils en ont l'humeur inquiète, le manque de liberté d'esprit, le désir de finir et de s'en aller. Tandis qu'en d'autres contrées les années passées à

l'université sont l'époque heureuse de la vie, qu'on prolonge volontiers et qu'on recommencerait avec joie, nos boursiers de licence, d'agrégation, n'ont encore qu'une idée : passer leur examen aussitôt prêts. Se peut-il qu'à Paris, au milieu de cette profusion de cours où la science la plus variée et la plus solide se présente sous une forme achevée, l'étudiant n'ait qu'un désir : prendre son diplôme? Se peut-il qu'à Dijon, à Aix, à Caen, à Grenoble, en liberté au milieu d'une population sympathique, rapprochés des professeurs par les relations plus intimes de la province, la même idée obsède l'esprit de nos jeunes gens?

Stabant orantes primi transmittere cursum,
Tendebantque manus ripæ ulterioris amore.

Une telle anomalie montre assez qu'il y a encore des défauts et des entraves en cette organisation. L'examen, avec son programme, à la fois vaste et rigoureux, avec ses exigences uniformes pour tous les candidats, pèse sur les études[1]. La division de l'ancienne licence ès lettres en trois licences distinctes est destinée à remédier jusqu'à un certain point à cet inconvénient : l'avenir

1. Des candidats m'expliquaient un jour qu'ils avaient hâte de passer leur examen pour se ménager, dans le cas probable d'un refus, la possibilité de renouveler plusieurs fois l'épreuve.

montrera si le remède est efficace. Il faut espérer que comme dans les corps organisés la charpente osseuse croît en même temps que les organes, les muscles et les chairs, les examens seront assez élastiques pour suivre le mouvement des études, et les soutiendront sans les comprimer. Demander à un candidat d'être également prêt sur toutes les parties d'un programme très étendu, c'est lui déconseiller toute initiative et le condamner à la médiocrité. Mais si l'examen, tout en maintenant certaines exigences générales, a égard aux études du candidat, et s'il sait se transporter au besoin sur le terrain que celui-ci a cultivé de préférence, il peut n'être pas contraire, il peut même devenir un stimulant au travail personnel.

En écrivant ceci, je pense à l'agrégation autant qu'à la licence : l'agrégation, qui a la forme d'un concours, qui met à l'étude une série d'auteurs ou de questions, pourrait devenir pour les facultés ce que le concours général a été pour les lycées, un moyen d'émulation, il est vrai, mais aussi un instrument de nivellement, un obstacle à toute innovation qui n'aurait pas été importée d'en haut. Fâcheuse dans l'enseignement secondaire, l'uniformité serait funeste dans l'instruction supérieure. Mais rien n'empêche l'agrégation de faire une place aux études vo-

lontaires et au régime des équivalences, comme il est pratiqué avec succès par les Anglais. Il y a quelque chose qui vaut autant que d'être prêt à répondre sur toutes les questions d'un concours : c'est d'avoir suivi avec intérêt, avec intelligence, avec une part de travail original, les cours d'un maître qui n'était point gêné lui-même dans le choix et le développement de ses leçons par des considérations trop étroites de programme et d'examen. Avoir été un bon élève de Boissonade ou de Patin, de Guérard ou de Michelet, a une valeur durable et intelligible en tous pays : être agrégé des lettres ou d'histoire, c'est un titre aussi, mais qui a besoin d'être expliqué et commenté, et qui prouve plus pour la faculté d'assimilation et d'exposition que pour le développement d'une vocation spéciale[1].

Il va sans dire que tous nos centres académiques, quelles que soient les conditions plus ou moins favorables où ils sont placés, ont le droit de se considérer comme égaux. La tâche est la même ; le rang doit être aussi pareil. Sans doute la carrière comporte, comme toutes les autres, ses inégalités extérieures ; mais une dis-

1. Voir l'étude de M. Geffroy sur l'agrégation d'histoire, dans la *Revue des Deux Mondes* du 1er décembre 1880, ainsi qu'un article de M. Lavisse, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1881, p. 137.

tinction entre grandes et petites facultés répugne à la nature même de l'enseignement supérieur. Rien ne prouve qu'un petit centre, par un accord bien entendu de toutes les volontés, de toutes les aptitudes, ne produise une somme de travail égale à celle d'un centre plus considérable, et ne prenne dans la science une place aussi importante. Avec le temps, des différences de spécialité s'accentueront, et nos étudiants n'iront plus à Clermont, à Poitiers, à Besançon, parce qu'ainsi le veut la proximité de leur résidence, mais parce qu'ils iront chercher le cours de tel professeur bien connu dont ils veulent suivre les leçons.

Certaines habitudes, qui remontent au temps où les facultés n'avaient pas d'auditoire régulier, se modifieront peu à peu : telle est l'habitude de ne donner, sur un sujet déterminé, qu'une seule leçon par semaine. Un professeur qui a par semaine quatre leçons, fait quatre cours différents. Ces longs intervalles font que la curiosité de l'auditeur s'émousse ; ses souvenirs perdent de leur précision ; il n'avance que lentement dans une étude dont le terme se fait trop attendre. De son côté, le maître est écartelé entre trop de recherches différentes. Mieux vaudrait changer les sujets dans le cours de l'année et rapprocher les heures qui sont consacrées à chacun.

Je termine cette rapide revue en formant pour nos facultés des Lettres trois vœux. Le premier, c'est que la charge du baccalauréat, qui pèse lourdement sur elles, soit diminuée par degrés. Aujourd'hui que des élèves leur sont confiés, nous leur demandons de multiplier leurs efforts, et par une association d'idées qui se présente naturellement à l'esprit, nous tournons les yeux vers l'Allemagne, laquelle, en cette matière, sert de point de comparaison à tous les peuples. Mais il n'est que juste, dès lors, de travailler à éloigner de nos facultés, ou à alléger un fardeau que l'instruction supérieure, en Allemagne, ne porte pas. J'ai dit plus haut comment, par une série de mesures bien coordonnées, les lycées pourraient être associés peu à peu à la délivrance des diplômes.

Le second vœu, c'est qu'un large afflux de sang jeune et nouveau ne cesse de leur être envoyé. Ce qu'il faut à nos facultés, c'est beaucoup de jeunes maîtres, encore peu éloignés de leurs élèves par le nombre des années, leur inspirant sympathie et confiance, leur appartenant tout entiers, et apportant avec eux l'ardeur, les grands desseins, le mouvement, la vie. J'ai été souvent surpris, dans mes pérégrinations, de voir que nos facultés des Lettres, qui pourtant faisaient état, jusqu'à présent, de s'adresser au

grand public, sont assez peu connues des villes même où elles se trouvent. C'est avec peine, et en m'adressant à quelque lycéen assidu aux séances du baccalauréat, que j'arrivais à m'en faire indiquer le chemin. En Allemagne, il n'y a pas d'enfant qui ne sache où est l'université. Les professeurs, les jeunes *privat-docenten* sont des figures populaires.

La présence de jeunes maîtres est nécessaire à plus d'un titre : là où ils manquent, les travaux les plus distingués restent comme sans écho. D'autres que moi, sans doute, ont été frappés du fait suivant. Les découvertes, dans le domaine des études historiques, ne constituent pas le privilège d'une certaine nation ; tous les peuples cultivés de l'Europe sont plus ou moins associés à l'œuvre du progrès général et en peuvent réclamer leur part. Cependant il est certain que toute découverte faite en Allemagne trouve aussitôt un écho sonore qui manque trop souvent aux travaux éclos dans les autres pays. Cela tient à la présence des jeunes gens, plus disposés à lire et à discuter les œuvres nouvelles, à l'existence des Revues savantes, aux critiques qui partent comme des fusées de tous côtés, aux polémiques qui éclatent. Quelque chose de semblable existe en France pour les beaux-arts et pour le théâtre. Cet accueil quelque

peu difficultueux, mais instructif, des juges compétents ne saurait être remplacé par la banale complaisance de la presse quotidienne. Il est à la fois une direction et un excitant. Mettre ensemble, dans une juste proportion, les vétérans d'autorité incontestée et les jeunes gens désireux de se faire un nom, c'est encore le plus sûr moyen pour que l'étincelle jaillisse.

Il n'est pas besoin de dire qu'on remplacerait bien imparfaitement les maîtres de conférences par des professeurs de lycée venant donner une ou deux heures de leçon chaque semaine à la faculté. Le manque de ressources a obligé récemment de prendre une mesure de ce genre. Mais ce n'est pas là un progrès : c'est un pas en arrière, un retour au décret de 1808, qui pourvoyait aux cours des facultés au moyen des professeurs de belles-lettres et de mathématiques du lycée. La chose est plus grave qu'elle ne semble. La réorganisation de l'enseignement supérieur est arrivée chez nous à un moment décisif. La concession ou le refus d'un crédit relativement modique peut donner une vive impulsion à l'œuvre commencée ou la laisser à mi-chemin.

Je souhaite enfin qu'une certaine conformité de vues se fasse sentir dans les mesures qui ont pour objet le développement de l'enseigne-

ment supérieur et dans celles qui tendent à la réforme de l'instruction secondaire. Toutes les utiles créations dont il vient d'être parlé seraient bientôt abaissées, si les lycées ne continuaient pas de fournir à l'instruction supérieure les recrues bien préparées dont celle-ci a besoin. On verrait alors se produire en France ce que j'ai constaté en Belgique : les facultés cherchant à faire récupérer aux élèves ce que l'enseignement secondaire ne leur a pas donné, et descendant par là de leur rang. Un petit pays comme la Belgique peut résister pendant quelque temps à l'influence de ce régime, parce qu'il ne craint pas de faire de nombreux emprunts de professeurs à l'étranger, et parce qu'il envoie ses propres élèves se perfectionner au dehors. Mais tel ne pourrait être le cas de la France. Il est donc nécessaire que l'enseignement des lycées, quelle que soit la part accordée aux sciences et aux connaissances utiles, laisse une large place à la culture littéraire, de manière à ne point compromettre une œuvre qui en est encore à ses commencements.

FIN.

INDEX ANALYTIQUE

FIN DE L'INDEX ANALYTIQUE.

TABLE DES MATIÈRES

UN VOYAGE SCOLAIRE EN ALLEMAGNE

UNE EXCURSION EN BELGIQUE

EXCURSIONS EN FRANCE

FIN DE LA TABLE DES MATIÈRES.

4696. — Imp. A. Lahure, 9, rue de Fleurus, à Paris.